FRP-ISW **KRASP(KRePSZ)**

PROGRAM ROZWOJU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO DO 2020 R.

CZĘŚĆ III

Diagnoza szkolnictwa wyższego

Praca zbiorowa pod redakcją Jarosława Górniaka

Warszawa, 2015

Skład Zespołu realizatorów projektu: mgr Patrycja Antosz, dr Agnieszka Chłoń-Domińczak, prof. Jarosław Górniak, dr Magdalena Jelonek, dr Marcin Kocór, prof. Andrzej Kraśniewski, dr Seweryn Krupnik, dr Jacek Lewicki, dr Piotr Prokopowicz, mgr Adam Szot, prof. Urszula Sztanderska

Recenzent
Prof. dr hab. Zbigniew Marciniak

Opracowanie redakcyjne
.....

Opracowanie graficzne
.....

Fundacja Rektorów Polskich
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa
Polska

email: frpfund@mbox.pw.edu.pl
tel.: +226210972
faks: +226210973

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2015
© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2015

ISBN .....

Druk i oprawa:
.....
wydanie I, Nakład: .....

Projekt zrealizowany przez Fundację Rektorów Polskich
w ramach *Programu Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r.*,
na podstawie decyzji Zgromadzenia Plenarnego Konferencji Rektorów
Akademickich Szkół Polskich z dnia 26 kwietnia 2013 r.,
sfinansowany przez uczelnie członkowskie KRASP (KRePSZ)

Spis treści

1. Słowo wstępne 8
2. Wstęp 9
3. Streszczenie (executive summary) 10
4. Ogólne uwarunkowania sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce (Jarosław Górniak) 20
   4.1. Szkolnictwo wyższe w perspektywie cywilizacyjnej 20
   4.2. Innowacyjność i konkurencyjność gospodarki a szkolnictwo wyższe 24
   4.3. Sytuacja demograficzna a szkolnictwo wyższe 28
   4.4. Uwagi końcowe 31
5. Ramy prawne w procesie zmian w szkolnictwie wyższym (Adam Szot) 32
   5.1. Wprowadzenie 32
   5.2. Polski system szkolnictwa wyższego – podstawy prawne 33
   5.3. Ramy prawne a wizja polskiego szkolnictwa wyższego 34
      5.3.1. Powiązanie misji szkolnictwa wyższego z potrzebami społecznymi i gospodarczymi 34
      5.3.2. Powszechność i jakość kształcenia 37
      5.3.3. Działalność naukowa i badawczo-rozwojowa uczelni 40
      5.3.4. Polityka kadrowa i ścieżki awansu naukowego 41
      5.3.5. Obecność i pozycja polskiego szkolnictwa wyższego w świecie 44
      5.3.6. Ład instytucjonalny 45
      5.3.7. Ustrój uczelni i reguły zarządcze 46
      5.3.8. Konsolidacja, konwergencja i transparentność systemu szkolnictwa wyższego 46
      5.3.9. Zasady finansowania 47
      5.3.10. Zasady etyki zawodowej i dobre praktyki w działaniu uczelni 48
   5.4. Uwagi końcowe 48
6. Polskie szkoły wyższe w kontekście międzynarodowym 51
   6.1. Międzynarodowe uwarunkowania działalności polskich uczelni (Agnieszka Chłoń-Domińczak) 51
      6.1.1. Proces Boloński i jego wdrożenie 51
      6.1.2. Europejska Rama Kwalifikacji 55
      6.1.3. Europejskie programy wspierania edukacji i mobilności w szkolnictwie wyższym 58
   6.2. Współpraca międzynarodowa polskich uczelni w zakresie kształcenia (Jacek Lewicki) 60
   6.3. Rankingi i oceny międzynarodowe (Jacek Lewicki) 61

6.3.1. Pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych 63
6.3.2. Analiza wyników polskich uczelni w świetle kryteriów rankingowych 65
6.3.3. Polskie szkolnictwo wyższe w świetle raportów i ocen instytucji międzynarodowych i zagranicznych 71
7. Charakterystyka instytucjonalna (Patrycja Antosz) 80
7.1. Sektor publiczny i niepubliczny 80
7.2. Studia stacjonarne i niestacjonarne 87
7.3. Proces boloński i podział na trzy stopnie studiów 88
7.4. System ewaluacji i akredytacji szkolnictwa wyższego 91
7.5. Polska Komisja Akredytacyjna 92
7.6. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna 96
7.7. Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych 97
7.8. Ewaluacja jakości kształcenia doktorantów 97
7.9. Ranking Perspektyw 98
7.10. Ewaluacje tematyczne 99
7.11. Zmiany wprowadzone nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 11 lipca 2014 r. 99
7.11.1. Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie 100
7.11.2. Zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni 100
7.11.3. Dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego 105
7.11.4. Doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przeprowadzonej w 2011 r. 106
8. Zasoby niematerialne szkolnictwa wyższego (Piotr Prokopowicz, Seweryn Krupnik) 107
8.1. Wprowadzenie 107
8.2. Organizacja 107
8.3. Kadra 110
8.4. Studenci 118
8.5. Badania naukowe 125
8.6. Relacje z otoczeniem 130
8.7. Kształcenie 133
8.8. Umiędzynarodowienie 136
8.9. Podsumowanie 141
9. Finanse szkolnictwa wyższego w Polsce (Urszula Sztanderska) 142

9.1. Algorytmy finansowania a proces kształcenia ... 142
9.2. Sytuacja finansowa uczelni ... 145
9.3. Koszt kształcenia ... 149
9.4. Koszt studiowania ... 150
9.5. Podsumowanie ... 152
10. Wyzwania dla jakości kształcenia w świetle nowych trendów w dydaktyce akademickiej (Andrzej Kraśniewski) ... 155
10.1. Wstęp ... 155
10.2. O jakości kształcenia nieco inaczej ... 156
10.3. Nowe koncepcje w kształceniu ... 157
10.3.1. Zmiana podejścia do prowadzenia przedmiotu ... 158
10.3.2. Wykorzystanie otwartych zasobów edukacyjnych ... 160
10.3.3. Kształcenie ukierunkowane problemowo i oparte na projektach ... 163
10.3.4. Kształcenie oparte na badaniach ... 165
10.3.5. Zmiana „struktury" programu studiów ... 167
10.4. Weryfikacja efektów kształcenia ... 168
10.5. Doskonalenie kompetencji kadry ... 170
10.6. Zakończenie ... 172
11. Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji – założenia i praktyka (Agnieszka Chłoń-Domińczak) ... 174
11.1. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym – kluczowe założenia ... 175
11.2. Realia procesu wdrożenia ... 177
11.3. „Zarządzanie przez efekty" w procesie kształcenia czy biurokratyczna maskarada ... 178
12. Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne (Magdalena Jelonek, Marcin Kocór) ... 181
12.1. Trendy w zakresie wyboru kierunku studiów a sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy ... 182
12.1.1. Sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy ... 184
12.1.2. Determinanty sytuacji rynkowej absolwentów uczelni ... 190
12.2. Kompetencje absolwentów a potrzeby pracodawców – niedostosowanie kompetencyjne i jego charakter ... 191
12.2.1. Wymagania pracodawców dotyczące kandydatów do pracy ... 192
12.2.2. Wymagania kompetencyjne pracodawców ... 193
12.2.3. Niedobory kompetencyjne ... 196
12.2.4. Niedopasowanie (luki) kompetencyjne ... 197
12.3. Aktywność studentów w toku studiów a efekty kształcenia ... 199

12.4. Zakończenie 203
13. Szkoły wyższe a uczenie się przez całe życie 209
13.1. Wprowadzenie 209
13.2. Ocena realizacji strategii uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym: Polska na tle innych krajów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego 211
13.3. Zaangażowanie uczelni wyższych w Polsce w kształcenie osób aktywnych zawodowo 222
13.3.1. Studia na poziomie wyższym: stacjonarne i niestacjonarne 222
13.3.2. Studia podyplomowe 224
13.3.3. Charakterystyka oferty szkół wyższych w zakresie rozwoju kompetencji osób dorosłych 226
13.4. Uczelnie wyższe na tle rynku usług szkoleniowych i edukacyjnych 228
13.5. Uczelnie wyższe a Uniwersytety Dziecięce i Uniwersytety Trzeciego Wieku: kształtowanie kultury uczenia się od dzieciństwa do starości 230
13.5.1. Zaangażowanie uczelni w kształcenie dzieci i młodzieży: Uniwersytety Dziecięce 231
13.5.2. Zaangażowanie uczelni wyższych w kształcenie seniorów: Uniwersytety Trzeciego Wieku 232
13.6. Podsumowanie 234
14. Kluczowe problemy, wyzwania i kierunki rozwiązań – podsumowanie strategiczne 236
15. Bibliografia 244

1. Słowo wstępne

Wśród czterech projektów składających się na *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* nie mogło zabraknąć pogłębionej diagnozy. Ocena stanu szkolnictwa wyższego w naszym kraju została przedstawiona w 2009 r. w dwóch tomach składających się na dzieło pt. „*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-20; projekt środowiskowy"*, opracowane przez FRP-ISW dla konsorcjum KRASP(KRePSZ)-FRP-KRZaSP.

Jak pamiętamy, to ta Strategia, zyskała poparcie w konfrontacji z konkurencyjnym projektem dokumentu strategicznego E&Y i IBnGR opracowanym dla MNiSW w 2010 r. To dlatego, projekt środowiskowy stał się następnie, w latach 2010-11, podstawą prac nad resortowym dokumentem programowym, powołanego w Ministerstwie tzw. Forum Ekspertów.

Po upływie pięciu lat niezbędne stało się jednak pogłębienie i poszerzenie diagnozy stanu szkolnictwa wyższego, w formie opracowania o charakterze ewaluacyjnym, co nastąpiło w ramach referowanych prac prowadzonych na zamówienie KRASP.

Zadanie to zostało powierzone zespołowi ekspertów działających na zaproszenie, powołanego przez Komitet Sterujący Programu, lidera projektu, prof. Jarosława Górniaka.

Przedkładamy wszystkim zainteresowanym, a wśród nich politykom i przedstawicielom mediów, społeczności akademickiej i opinii publicznej, opracowanie, które naszym zdaniem, obiektywnie i wyczerpująco charakteryzuje aktualny stan szkolnictwa wyższego w Polsce. Jesteśmy przekonani, że umożliwi to zweryfikowanie w debacie publicznej wielu nie znajdujących podstawy w faktach, niesprawiedliwych ocen i opinii formułowanych pod adresem polskich uczelni.

Jerzy Woźnicki
Przewodniczący
Komitetu Sterującego Programu

2. Wstęp

Opracowana pod auspicjami Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Fundacji Rektorów Polskich, wydana w 2009 r. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020 – projekt środowiskowy pozostaje w zakresie zdefiniowanej w niej misji, wizji i celów strategicznych ciągle dokumentem nie tracącym aktualności i wskazującym ważne obszary doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Niemniej, zachodzące bardzo szybko zmiany w otoczeniu społeczno-gospodarczym, a także konieczność refleksji nad efektami zmian, które zaszły w szkolnictwie wyższym w ostatnich czterech latach i ciągle dynamicznie zmieniającą sytuację uczelni, wymagają przeglądu i aktualizacji strategii. Punktem wyjścia do tego jest diagnoza sytuacji sektora akademickiego. Taką diagnozę przygotował nasz zespół autorski i przedkłada ją pod debatę środowiskową.

Za przygotowanie poszczególnych rozdziałów diagnozy odpowiadali ich autorzy. Za ogólny plan i kierowanie zespołem odpowiadał redaktor, który także, poza przygotowanym przez siebie rozdziałem, przede wszystkim wziął na siebie odpowiedzialność za ostateczne przygotowanie, z uwzględnieniem wniosków sporządzonych przez pozostałych autorów – ostatniego rozdziału, podsumowującego kluczowe problemy, wyzwania, a w pewnym stopniu wskazania możliwych kierunków zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce.

Mamy nadzieję, że ta diagnoza ułatwi debatę strategiczną w środowisku oraz prace nad przygotowaniem odświeżonej strategii szkolnictwa wyższego. Zapewne będzie ona kontynuacją dotychczasowego dorobku strategicznego zespołu zaangażowanego w ramach projektu FRP przed rokiem 2010, ale też na pewno zwróci się ku wyzwaniom, które się ujawniły lub nasiliły w ostatnich latach.

Szkolnictwo wyższe ma do odegrania bardzo ważną rolę w rozwoju nowoczesnej Polski. Dlatego nie może dryfować, lecz cały czas musi być orientowane ku celom, które wynikają z analizy dynamicznej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Dlatego tak ważne jest systematyczne diagnozowanie tego sektora i odnawianie debaty strategicznej w oparciu o fakty.

3. Streszczenie (executive summary)

OGÓLNE UWARUNKOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Edukacja jest motorem cywilizacji. Kluczowa rola szkolnictwa wyższego dla rozwoju nowoczesnej, innowacyjnej i konkurencyjnej gospodarki należy już do kanonu myśli o polityce publicznej. We współczesnej gospodarce wykształcenie wyzsze także w wymiarze indywidualnym daje, przeciętnie biorąc, lepsze szanse zatrudnienia i perspektywy płacowe. Wymogi nowej gospodarki stawiają wyzwania wobec uczelni wyższych w zakresie uzyskiwanych efektów kszatłcenia, które muszą dawać podstawy do długofalowej pomyślnej kariery zawodowej na zmiennym rynku pracy, co wiąże się z ksztaltowaniem kompetencji ogólnych, takich jak: umiejętność rozwiązywania problemów i uczenia się, pracy grupowej w zespołach projektowych, samoorganizacji i tp. Takie kompetencje można kształtować zarówno w cyklach kształcenia zorientowanych zawodowo, w ściślejszym związku z przedsiębiorstwami, jak i w cyklach akademických, realizowanych w oparciu o zasadę silnej integracji kształcenia z wysoiej jakości badaniami. Kluczowym wyzwaniem dla polskiej edukacji w ogóle, a szkolnictwa wyższego w szczególności jest jakość kadry nauczającej, jej kompetencje badawcze, zwłszcza warsztatowo-metodologiczne i dydaktyczne; inwestycja w ten obszar jest kluczowym wyzwaniem dla sektora szkolnictwa wyższego. Konieczne będzie wypracowanie polityki adaptacji sektora do nowych warunków demograficznych, konieczności wzrostu jakości kształcenia oraz rozwoju badań naukowych i współpracy z otoczeniem społeczno-ekonomicznym.

MIĘDZYNARODOWE UWARUNKOWANIA DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ WYŻSZYCH

- Wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce należy uznać za udane. Dzięki wprowadzeniu trójstopniowych studiów, punktacji ECTS oraz wdrażaniu programów mobilności zwiększa się mobilność studentów pomiędzy uczelniami krajowymi, a także zagraniczna.
- Niektóre mechanizmy związane z wdrożeniem trójstopniowych studiów nie są w pełni wykorzystane. Studia I stopnia nie są traktowane autonomicznie, ale jako wprowadzenie do studiów II stopnia. Polskie uczelnie nie są otwarte na nietypowe grupy osób uczących się, w tym przede wszystkim osoby dorosłe, które już osiągnęły oczekiwany poziom wykształcenia. W przeciwieństwie do wielu krajów w Europie, nie mamy w Polsce oferty w ramach „krótkiego cyklu“ kształcenia.
- W ciągu ostatniej dekady utrzymuje się wysoka dynamika studentów i pracowników uczelni korzystających z programów wymiany międzynarodowej. Bilans wyjazdów i przyjazdów wyraźnie wskazuje, że to Polscy studenci i pracownicy uczelni częściej korzystają z oferty wyjazdu za granicę, Polskie uczelnie przyciągają mniej studentów i pracowników uczelni zagranicznych. Studenci wyjeżdżający z Polski stanowią trzecią co do wielkości populację studentów korzystających z programu Erasmus w Europie. Częściej z oferty wyjazdów zagranicznych, w porównaniu do liczby studentów, korzystają studenci z województw: mazowieckiego, małopolskiego, wielkopolskiego, dolnośląskiego, łódzkiego i pomorskiego.

Współpraca międzynarodowa polskich uczelni w zakresie kształcenia

- Współpraca międzynarodowej uczelni akademickich, przede wszystkim dotyczy badań naukowych, natomiast w obszarze kształcenia związana jest głownie z mobilnością kadry i studentów.
- Programy bilateralne (często powiązane ze współpraca badawczą) na poziomie krajów lub uczelni
- Istotne znaczenie (nie tylko dla mobilności) programów europejskich – przede wszystkim Erasmus.
- Na poziomie rozwoju i koordynacji polityk i strategii – współpraca w ramach sieci i instytucji międzynarodowych poszczególnych uczelni jak i Konferencji Rektorów

Rankingi i oceny międzynarodowe

- Rosnąca popularność rankingów zwraca uwagę na problemy szkolnictwa wyższego, choć nie zawsze bierze się pod uwagę metodologię przyjętą dla danego rankingu.
- Większość popularnych rankingów opiera się na mierzalnych ilościowo wskaźnikach wydajności, efektywności uczelni i/lub na badaniu reputacji zarówno wśród samej kadry naukowej jak i pracodawców.
- Ogólnie niska pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych wynika przede wszystkim z ograniczeń systemowych (w tym słabości finansowej, wielkości instytucji); kultury organizacyjnej i pracy (w tym polityki kadrowej); trendów w sposobie oceny jakości i produktywności uczelni (duże znaczenie metod naukometrycznych typowych dla wybranych nauk ścisłych i o życiu, znaczenie języka angielskiego)

Polskie szkolnictwo wyższe w świetle raportów i ocen instytucji międzynarodowych i zagranicznych

- Polska oceniana jest już w grupie państw wysokorozwiniętych. Wyraźnie dostrzegalna jest niska innowacyjność rodzimych przedsiębiorców, słaba współpraca uczelni z otoczeniem gospodarczym, biurokracja i nie najwyższym poziom współpracy międzynarodowej.
- Szkolnictwo wyższe i nauka nie mogą być elementem oderwanym od społeczeństwa i gospodarki i państwa.
- W ogólnym rankingu U21 Ranking of National Higher Education Systems (ranking całych systemów szkolnictwa wyższego) dość przyzwoita 30. pozycja. Ranking wskazuje na konieczność zmiany finansowania SzW (m.in. wzrost roli środków z gospodarki) oraz potrzebę wzrostu stopnia umiędzynarodowienia i efektywności naukowej.
- Bank Światowy w raporcie z 2012 r. zwraca uwagę bardzo duży odsetek studiujących na II stopniu, przy jednoczesnym niskim poziomie uczenia się przez całe życie (po zakończeniu edukacji formalnej). Podkreślono brak zróżnicowania uczelni, ich misji, wartości, w szczególności w obszarze kształcenia praktycznego.

Natomiast dostrzeżone zostały pozytywne zmiany w zakresie transferu technologii (choć są nadal zbyt słabe).

- W Global Innovation Index Polska zajęła 45. Miejsce. Niska pozycja wynika z ogólnej słabości gospodarki w zakresie absorbcji innowacji. Natomiast ogólnie dobrze oceniono jakość edukacji i kapitału ludzkiego.
- W Global Competitivness Report Polska na 43. Miejscu, w połowie stawki. Mocną stroną kraju jest m.in. dość dobra oświata, czy rosnący rynek wewnętrzny. Jednocześnie wysoka ocena kapitału ludzkiego, wiąże się z jednoczesnym niedopasowaniu rynku pracy. Nisko oceniono współpracę przedsiębiorców i uczelni.

ZASOBY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Polska ma umiarkowanie silną pozycję akademicką w grupie krajów Europy Środkowo-Wschodniej, próbując, z ograniczoną skutecznością, stać się liczącym się graczem międzynarodowym, stawiając czoło silnej i dynamicznie rozwijającej się konkurencji ze strony innych państw regionu, w szczególności Czech i Słowenii.

ORGANIZACJA

- Działalność szkół wyższych w Polsce jest konsekwencją działań aktorów na poziomie centralnym (MNiSW i inne organy szkolnictwa wyższego) oraz instytucjonalnym (uczelnie oraz wchodzące w ich obręb organy kolegialne i jednoosobowe).
- 1 października 2011 r. weszła w życie Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadzająca istotne zmiany w organizacji pracy szkół wyższych w Polsce; kolejne zmiany wprowadziła od 1 października Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2014 r., poz. 1198).
- Polska jest w „średniej europejskiej" jeśli chodzi o autonomię w zakresie poszczególnych aspektów działalności szkół wyższych, co w przypadku niskiego dofinansowania uczelni może pozbawiać je elastyczności w działaniu porównywalnej z innymi krajami europejskimi.
- W ostatnich latach daje się zaobserwować umiarkowany postęp jeśli chodzi o zarządzanie strategiczne na uczelniach polskich – najlepsze polskie szkoły wyższe tworzą i wdrażają dokumenty strategiczne, które pomimo licznych braków formalnych stanowią objaw pozytywnej tendencji organizacyjnej.

KADRA

- Liczba pracowników szkół wyższych w ostatnich latach spada, szczególnie w grupie nauczycieli akademickich; największej redukcji w zatrudnieniu doświadczyli na przestrzeni ostatnich trzech lat asystenci; jednocześnie, spada liczba nadanych stopni doktora (przy wzroście liczby doktorantów). Problem „odwróconej piramidy wiekowej" nauczycieli akademickich dotyczy w większym stopniu uczelni niepublicznych niż publicznych.
- Na przestrzeni ostatniej dekady znacznie poprawił się średni wskaźnik liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego; choć zmiana ta jest jedynie konsekwencją zjawisk demograficznych, wskazana jest próba wykorzystania jej do poprawy jakości funkcji dydaktycznej uczelni.

- W wyniku zmian ustawowych oraz zmian na rynku edukacyjnym znacznie zwiększył się odsetek pracowników zatrudnionych na pierwszym etacie wśród zatrudnionych w uczelniach – zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych.
- Ciągle ważnym wyzwaniem jest niska jakość funkcji personalnej na uczelniach (m.in. niemotywujące do doskonalenia się systemy płac, brak inwentaryzacji kompetencji oraz brak przejrzystości i inne słabości w procesach rekrutacyjnych).

STUDENCI

- Pomimo tego, iż w roku 2013 liczba studentów na polskich uczelniach była czterokrotnie wyższa niż w roku 1990, w ostatnich latach liczba studentów istotnie spada.
- O ile 4 na 10 młodych Polaków mieszka na wsi, o tyle wśród studentów najbardziej prestiżowych szkół wyższych, uniwersytetów, wskaźnik ten wyniósł jedynie 27,4%.
- W przeciągu ostatnich 20 lat współczynnik skolaryzacji w Polsce wzrósł ponad czterokrotnie, jednak stosunkowo wysoka powszechność kształcenia wyższego w społeczeństwie polskim w ostatnich latach zmniejsza się.
- Spadek liczby studentów dotknął w znacznie większym zakresie szkoły niepubliczne niż publiczne - działo się to przy praktycznie niezmienionej liczebności szkół wyższych, co przepowiadać może nadchodzący kryzys finansowy szkół niepublicznych, wiążący się również z dużym, przewidywanym spadkiem liczby studentów do roku akademickiego 2023/2024.
- Dość znaczne zmiany da się zauważyć na przestrzeni ostatnich lat w zakresie popularności poszczególnych kierunków kształcenia. W roku akademickim 2012/2013 najwięcej osób studiowało kierunki ekonomiczne i administracyjne, społeczne i pedagogiczne, jednak to właśnie zainteresowanie tymi kierunkami z roku na rok maleje.
- Od roku akademickiego 2008/2009 dynamicznie wzrasta w Polsce liczba studentów trzeciego stopnia – jest to trend wyraźnie odwrotny w stosunku do zmian w liczebności studentów studiów I i II stopnia. Ma to swoje podstawy demograficzne (przejściowe) oraz wynika z istotnych zachęt zarówno dla studentów, jak i uczelni.
- W ostatnich latach daje zauważyć się niepokojącą rozbieżność pomiędzy zwiększającą się liczbą studentów III stopnia a spadającą liczbą otwartych przewodów doktorskich.

BADANIA NAUKOWE

- Polskie uczelnie w międzynarodowych rankingach badawczych zajmują dość odległe pozycje a polska nauka, jako całość, na arenie międzynarodowej jest prawie niezauważalna.
- W obszarze jakości badań naukowych nie różnimy się znacznie od innych krajów naszego regionu, choć Czechy i Słowenia, biorąc pod uwagę dynamikę ich rozwoju, mogą wybić się na zdecydowanych liderów Europy Środkowo-Wschodniej w badaniach naukowych.
- Polska ma najgorszy w regionie współczynnik publikacji naukowych w przeliczeniu na sto tysięcy mieszkańców; rosnący wskaźnik liczby prac naukowych przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego, wynika bezpośrednio kurczących się zasobów kadrowych.

- Polska ma bardzo niski udział pracowników badań i rozwoju w stosunku do całkowitego zatrudnienia, zarówno na poziomie ogólnym, jak i na samych uczelniach.

RELACJE Z OTOCZENIEM

- Coraz większego znaczenia dla wzrostu gospodarczego i podnoszenia się poziomu jakości życia w Polsce nabiera zdolność do generowania innowacji.
- Choć szkoły wyższe należą do tych instytucji, z którymi współpracę innowacyjni przedsiębiorcy oceniają stale jako najkorzystniejszą dla ich działalności innowacyjnej, intensywność współpracy uczelni z przedsiębiorstwami w zakresie działalności badawczo – rozwojowej jest umiarkowana.
- Przez kilkanaście ostatnich lat na polskich uczelniach wartość sprzedaży prac i usług badawczo – rozwojowych wzrosła nieznacznie, przy czym znaczący wzrost nakładów publicznych na działalność badawczo – rozwojową może zmniejszać bodźce dla uczelni do zabiegania o finansowanie prywatne tejże działalności.
- W środowisku naukowym nie ma pełnego konsensusu odnośnie roli jaką potrzeby rynku pracy powinny odgrywać w planowaniu efektów kształcenia.
- Do najczęstszych form współpracy uczelni z pracodawcami w obszarze kształcenia należą praktyki/staże, współpraca z biurem karier oraz udział w targach pracy, natomiast rzadziej dochodzi do konsultacji programów studiów czy angażowania pracodawców w prowadzenie zajęć.
- Do najważniejszych barier współpracy uczelni z otoczeniem gospodarczym należy zaliczyć: brak bodźców systemowych dla uczelni ich pracowników do realizacji trzeciej misji, brak odpowiedniej komunikacji i sieci kontaktów pomiędzy uczelniami a przedsiębiorcami oraz bariery prawne.

UMIĘDZYNARODOWIENIE

- Na przestrzeni ostatniej dekady da się zaważyć na polskich uczelniach stabilny, choć niewielki, wzrost liczebności studentów zagranicznych.
- Najliczniejszą grupę studentów międzynarodowych studiujących w Polsce stanowią studenci z Ukrainy i Białorusi; najpopularniejszymi krajami docelowymi dla studentów polskich uczących się za granicą są Wielka Brytania, Francja i Stany Zjednoczone.
- Polska ma jeden z najgorszych w Europie współczynników mobilności przychodzącej i wychodzącej; jedynie 2% kierunków na uczelniach publicznych i 3% na uczelniach niepublicznych prowadzonych jest w językach obcych.
- Stopień internacjonalizacji polskiej nauki rozumianej jako absorpcja europejskich grantów badawczych i współpracy międzynarodowej jest poniżej jej potencjału pod względem populacji i liczby szkół wyższych.

FINANSE

- W latach 2005-2012 publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe zmalały z 0,99% do 0,65% PKB, czemu towarzyszył okresowy spadek realnej ich wysokości w latach 2008-2012. Równocześnie malały możliwości finansowania uczelni ze źródeł prywatnych, co wynikało z demograficznego spadku populacji studiujących.
- Spadek populacji zainteresowanej studiami i powolne rozszerzanie oferty studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych zmniejszyło liczbę studentów płacących za

studia z 63,3% 2008 r. do 47,1% w 2012 r.; przy czym można się spodziewać dalszego spadku tego odsetka.

- Działanie algorytmu jako podstawy podziału dotacji podstawowej w warunkach ogólnego, realnego obniżenia nakładów na szkolnictwo wyższe skutkowało rosnącą liczbą uczelni publicznych i niepublicznych przynoszących deficyt i wyraźną polaryzacją sytuacji finansowej poszczególnych uczelni i ich całych grup.
- Obniżenie publicznych nakładów na kształcenie powodowało dalsze obniżenie realnych nakładów w przeliczeniu na studenta, co pogarsza i tak niską pozycję polskiego szkolnictwa w stosunku do innych państw OECD..
- Wzrost nakładów na badania nie skompensował ubytku nakładów na kształcenie.

WDRAŻANIE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

- Wdrożenie KRK w szkolnictwie wyższym związane jest przede wszystkim ze zmianą sposobu formułowania opisów kierunków. Dla każdego kierunku określane są efekty kształcenia: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne zgodne z charakterystykami poziomów kształcenia ujętych w przepisach prawa.
- Proces wdrożenia zmian był stosunkowo krótki, co spowodowało różnorodne, często skrajne podejście i ocenę tych rozwiązań przez środowisko akademickie.
- Okres, jaki upłynął od wdrożenia nowych rozwiązań jest zbyt krótki dla jego kompleksowej oceny, pierwsze badania wyraźnie wskazują na różnorodną ocenę wdrażanych zmian. Główne problemy i trudności związane z wdrożeniem dotyczą interpretacji przepisów ustawy i rozporządzeń, krótkiego czasu wdrożenia, braku przekonania do zasadności wdrażanej zmiany, koniecznością modyfikacji używanej terminologii, brakiem rozwiązań adresowanych do specyficznych kierunków studiów.

NOWOCZESNE METODY I JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA

- Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji stworzyło dobrą podstawę do rozwoju „kultury efektów kształcenia" i ukierunkowywania procesu kształcenia na studenta.
- Podstawowym wyznacznikiem jakości kształcenia są kompetencje (efekty kształcenia) uzyskane przez osobę kończącą studia. Zależą one od zestawu efektów kształcenia zdefiniowanych dla danego programu kształcenia przez jednostkę prowadzącą studia (jakość „kwalifikacji jako takiej") oraz stopnia, w jakim osoba kończąca studia osiągnęła te założone efekty kształcenia, zależnego – w znacznej mierze – od tego, jak został zaprojektowany i jak jest realizowany program studiów.
- Nowoczesne, skuteczne metody kształcenia ukierunkowywane na studenta są oparte w znacznym stopniu na rozwiązywaniu problemów lub realizacji projektów (problem/project based learning), co ma ścisły zwiąek z koncepcją kształcenia opartego na badaniach (research based education).
- Kompetencje (wiedza i umiejętności) nauczycieli akademickich w zakresie nowoczesnych metod kształcenia są niewystarczające, a stosowane metody prowadzenia zajęć, a zwłaszcza weryfikacji uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia, w wielu przypadkach nie przystają do deklarowanych celów i zakładanych efektów kształcenia.
- Nie istnieją wystarczająco silne bodźce, które spowodowałyby wzrost zainteresowania ze strony nauczycieli akademickich podnoszeniem kompetencji dydaktycznych oraz wprowadzaniem innowacji i doskonaleniem w inny sposób procesu kształcenia – istniejący system finansowania i awansów zniechęca do

podejmowania tego typu działań. Niezbędne są zmiany systemowe, skutkujące odpowiednimi działaniami na poziomie uczelni i jednostek prowadzących kształcenie.
- Nierozwiązane pozostają problemy wymagające decyzji systemowych i ewentualnie centralnego finansowania, związane m.in. z tworzeniem otwartych zasobów edukacyjnych czy platformy MOOCów.

EFEKTY KSZTAŁCENIA – RYNEK PRACY

- Osoby młode są najczęściej zatrudniane w ramach rotacji na istniejących stanowiskach lub wymiany pokoleniowej w firmach. Dlatego wszelkie momenty dekoniunktury ograniczają zatrudnianie młodych. Dodatkowo w takich sytuacjach „niepewności gospodarczej" firmy często stosują w czasie rekrutacji „strategię sita", w której nacisk kładziony jest na określone kompetencje zawodowe, możliwe do zdobycia tylko w toku pracy oraz doświadczenie zawodowe pracowników, które to wymogi już na wstępie dyskwalifikują część absolwentów.
- Większe szanse znalezienia pracy mają młodzi w dużych firmach ze względu na to, że w sektorze MSP pracodawcy szukają pracowników w pełni uprawnionych do wykonywania danej pracy.
- Podczas rekrutacji wykształcenie odgrywa większą rolę w przypadku osób młodych niż starszych pracowników, co wynika z braku możliwości sprawdzenia innych kryteriów rekrutacyjnych i pewności, że zostaną one spełnione.
- Absolwenci uczelni (z ostatnich 5 lat) wykazują większą aktywność zawodową niż osoby kończące inny typ szkoły. W tej grupie jedynie 8% osób jest nieaktywnych zawodowo – wśród absolwentów uczelni z ostatnich 5 lat 81% to osoby pracujące. Ogólnie wyższe wykształcenie jest czynnikiem zwiększającym szanse na posiadanie pracy. Zysk ten jest szczególnie istotny w początkowym okresie kariery zawodowej, w momencie stawiania przez niego pierwszych kroków na rynku pracy.
- Posiadanie wyższego wykształcenia jest szczególnie istotny w trudnych momentach gospodarczych – kiedy wyższe kwalifikacje przydają się najbardziej będąc często kartą przetargową w rywalizacji o zatrudnienie. Ogólnie można powiedzieć, że wyższe wykształcenia daje absolwentom większe szanse na starcie rywalizacji na rynku pracy, jak również pozwala im się zdecydowanie szybciej „rozpędzać" i uzyskiwać stopniowo coraz większą przewagę nad osobami z innymi poziomami wykształcenia.
- Dla zwiększenia zatrudnialności absolwentów uczelni szczególnie ważne jest prowadzenie działań na styku edukacji (szkolnictwa wyższego), gospodarki oraz instytucji wspierających(np. w ramach publicznych i prywatnych służb zatrudnienia) zapewniających lepszy start na rynku pracy.
- Pracodawcy rekrutując na stanowiska specjalistyczne zwracają uwagę przede wszystkim na kompetencje związane ze zdolnościami umysłowymi – interpersonalne, samoorganizacyjne, językowe, kognitywne, komputerowe oraz dyspozycyjność przyszłych kandydatów. Biorąc to pod uwagę w procesie dydaktycznym oprócz zapewnienia podstawowych kompetencji zawodowych należy zwracać uwagę na kształcenie „kompetencji miękkich".

ZAANGAŻOWANIE SZKÓŁ WYŻSZYCH W UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Realizacja założeń uczenia się przez całe życie jest jednym z ważnych wyzwań, przed jakimi staje szkolnictwo wyższe w Polsce. Zarówno przemiany demograficzne, jak i

zmieniające się modele kariery zawodowej, sprawiają, że uczelnie wyższe powinny w większym stopniu otwierać się na niestandardowych studentów, oferując im możliwość wysokiej jakości elastycznego kształcenia. W polskim systemie szkolnictwa wyższego proces włączenia szkół wyższych w realizację strategii uczenia się przez całe życie jest już rozpoczęty, choć jeszcze słabo zaawansowany

Główne wymiary realizacji strategii uczenia się przez całe życie przez uczelnie wyższe

- Strategię uczenia się przez całe życie uczelnie wyższe realizują poprzez oferowanie możliwości ukończenia studiów licencjackich i magisterskich w trybie niestacjonarnym, możliwości doskonalenia zawodowego w ramach studiów podyplomowych oraz kursów i szkoleń. W coraz większym stopniu otwierają się też na kształtowanie zainteresowań naukowych i poznawczych wśród dzieci (Uniwersytety Dziecięce) i podtrzymywania aktywności edukacyjnej wśród seniorów (Uniwersytety Trzeciego Wieku.
- W związku z dużą autonomią uczelni wyższych w zakresie kształtowania swojej strategii, część z nich wprost odwołuje się do idei uczenia się przez całe życie, uznając ją za istotny element swojej misji, inne zaś nie odnoszą się do niej.
- Brakuje odpowiednich instrumentów finansowych, wspierających zaangażowanie uczelni wyższych w realizację strategii uczenia się przez całe życie. Kształcenie osób dorosłych na studiach niestacjonarnych, studiach podyplomowych i różnego rodzaju kursach związanych z profesjonalnym rozwojem kariery zawodowej finansowane jest przede wszystkim ze środków prywatnych, bądź dofinansowywane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Ze środków publicznych finansowane są zazwyczaj jedynie działające na uczelniach wyższych Uniwersytety Trzeciego Wieku, Uniwersytety Otwarte czy Uniwersytety Dziecięce
- Odsetek studentów studiujących w trybie niestacjonarnym jest w Polsce najwyższy wśród krajów europejskich. Udział osób studiujących w trybie niestacjonarnym wśród osób w wieku 30-34 lata jest ponad dwukrotnie wyższy niż wśród studentów w „standardowym" wieku studenckim. Dla osób pracujących tego typu studia są podstawową formą kontynuacji nauki na poziomie wyższym – studiują w ten sposób prawie wszystkie osoby ze starszych grup wiekowych. Jednakże udział osób w wieku powyżej 30 lat w ogóle studentów w 2012 r. wynosił 9,4% i należał do najniższych wśród krajów należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.
- W Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy Środkowej i Południowej, nie istnieją żadne alternatywne ścieżki dostępu do kształcenia na poziomie wyższym. Większą elastycznością pod względem kryteriów dostępu charakteryzują się systemy edukacyjne Europy Zachodniej niż systemy pozostałych krajów należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W szkolnictwie wyższym w Polsce nie istnieją także formalne procedury uznawania efektów wcześniejszego uczenia się w sposób pozaformalny i nieformalny dla uzyskiwania postępu w studiowaniu i zwolnienia z uczestnictwa w tych zajęciach, z zakresu których student opanował wiedzę lub zdobył umiejętności w inny sposób. Trwają jednak prace zmierzające do opracowania takiego systemu i określenia jego ram instytucjonalnych.

Zaangażowanie uczelni wyższych w Polsce w Polsce w kształcenie osób aktywnych zawodowo

- Od 1999 r. do 2008 r. liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym utrzymywała się na podobnym poziomie lub nieznacznie wzrastała, natomiast od 2008 r. widoczny jest gwałtowny spadek zainteresowania tym trybem studiowania. Pomiędzy latami 2008 i 2013 liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym spadła o blisko 38,6%, podczas gdy ogółem liczba studentów w tym okresie zmniejszyła się o 19%, a liczba osób studiujących w trybie stacjonarnym wzrosła o 2,3%. W 2007 i 2008 r. studenci studiów niestacjonarnych stanowili 52% ogółu studentów, podczas gdy w 2013 r. stanowią oni niecałe 40% ogółu studiujących.
- Ofertę studiów niestacjonarnych można traktować jako ofertę skierowaną do osób pracujących, pozwalającą godzić pracę z nauką. W rzeczywistości jednak z oferty tej korzystają jednak w dużym stopniu osoby kontynuujące naukę bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej – w 2012 r. stanowili oni 57% ogółu studiujących w tym trybie.
- Studia wyższe, podobnie jak studia podyplomowe nie są popularną formą podnoszenia kompetencji osób pracujących. Wśród osób w wieku 25-29 lat kontynuowało naukę na studiach wyższych 8,6%, a wśród osób w wieku 30 i więcej lat jedynie 1%. Na studiach podyplomowych studiowało natomiast 1,4% osób w wieku 25-29 lat i 0,5% osób w wieku 30 lat i więcej. Dla porównania, w nieobowiązkowych kursach i szkoleniach uczestniczyło w tym samym roku 15,5% osób w wieku 25-29 lat i 12% osób w wieku 30 lat i więcej.

Charakterystyka oferty szkół wyższych w zakresie rozwoju kompetencji osób dorosłych

- W swojej ofercie skierowanej do osób dorosłych, uczelnie wyższe mają przede wszystkim: studia podyplomowe (oferuje je 82% uczelni), konferencje i warsztaty (81% uczelni), kursy (79% uczelni) oraz szkolenia (75% uczelni). Nieco rzadziej oferowane są różnego typu seminaria (57% uczelni). Częściej niż inne instytucje działające na rynku edukacyjno-szkoleniowym uczelnie wyższe oferują e-learning (36%), co świadczy o lepszym niż przeciętnie na rynku szkoleniowym wykorzystaniu możliwości, jakie dają nowoczesne technologie.
- Krótkie formy kształcenia, a zwłaszcza szkolenia są przez uczelnie wyższe oferowane rzadziej niż formy dłuższe (studia podyplomowe): przeciętnie oferuje je 88% firm i instytucji szkoleniowych, podczas gdy wśród uczelni wyższych odsetek ten jest niższy o 13 punktów procentowych.
- Zakres tematyczny oferty uczelni wyższych skierowanej do niestandardowej grupy studentów jest bardzo szeroki i może odpowiadać na zróżnicowane potrzeby. W ofercie tej znajduje się zarówno tematyka specyficzna dla rozwoju profesjonalnego np. w zakresie tematyki medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, jak związana z doskonaleniem kompetencji ogólnych, w tym tych związanych z radzeniem sobie na rynku pracy, autoprezentacją, komunikacją interpersonalną. Są też szkolenia i studia podyplomowe o charakterze unikalnym, znajdujące się w ofercie niewielu ośrodków: na przykład szkolenia prowadzące do uzyskania kompetencji trenerskich czy studia podyplomowe z zakresu zarządzania projektami.

Uczelnie wyższe na tle rynku usług szkoleniowych i edukacyjnych

- Uczelnie wyższe na tle innych instytucji i firm szkoleniowych wyróżniają się: wielkością, stażem, liczbą klientów, liczbą trenerów, nauczycieli, doradców, posiadaniem akredytacji lub certyfikatu jakości, częstszym wykorzystywaniem środków strukturalnych UE na finansowanie swojej działalności.
- Do mocnych stron uczelni wyższych należy zaliczyć:
    - duży potencjał działania związany zarówno z wielkością uczelni, jak i jej doświadczeniem;
    - potencjał kapitału ludzkiego, wyrażający się w dostępie do kadry akademickiej, posiadającej specjalistyczną i unikatową wiedzę;
    - potwierdzoną certyfikatami jakość świadczonych usług;
    - dużą skuteczność w pozyskiwaniu środków UE na finansowanie prowadzonej działalności.
- Do słabych stron można natomiast zaliczyć:
    - niewyróżnianie się wśród innych instytucji szkoleniowo-edukacyjnych zaangażowaniem na rzecz rozwoju szkolących;
    - oferowanie częściej długich niż krótkich form kształcenia, co może nie odpowiadać zapotrzebowaniu osób pracujących;
    - oferowanie kształcenia i szkoleń dostosowanych do wąskiej grupy odbiorców: osób posiadających wyższe wykształcenie, pracujących w specjalistycznych zawodach, kadry kierowniczej

Uczelnie wyższe a Uniwersytety Dziecięce i Uniwersytety Trzeciego Wieku: kształtowanie kultury uczenia się od dzieciństwa do starości

- Liczba dzieci biorących udział w zajęciach Uniwersytetów Dziecięcych waha się od ok. 80 uczniów w jednostkach najmniejszych do 700-800 uczniów rocznie w jednostkach największych. Szacuje się, że średnia liczba uczestników zajęć na UD w Polsce wynosi ok. 200 dzieci rocznie, w sumie w zajęciach bierze udział ok 50 tys. dzieci rocznie
- Według danych Ogólnopolskiej Organizacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce w styczniu 2014 r. działało ponad 470 Uniwersytetów Trzeciego Wieku, prowadzących zajęcia i wykłady dla około 100 tys. słuchaczy w wieku 50+. Osoby korzystające z oferty UTW to głównie osoby starsze ze średnim i wyższym wykształceniem. Wśród słuchaczy UTW zdecydowanie przeważają kobiety – stanowią one 85% uczestników tego typu zajęć.
- Obecnie działania UTW wspiera ponad 90 uczelni wyższych w Polsce. Te UTW działają zarówno przy uniwersytetach, uczelniach technicznych, wyższych szkołach zawodowych, akademiach medycznych czy akademiach wychowania fizycznego. Najwięcej uczelni prowadzących UTW znajduje się w województwie mazowieckim, śląskim, dolnośląskim i małopolskim. Najmniej w województwie zachodniopomorskim, warmińsko-mazurskim, podlaskim i lubelskim.

4. Ogólne uwarunkowania sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce[1] (Jarosław Górniak)

4.1. Szkolnictwo wyższe w perspektywie cywilizacyjnej

Edukacja jest motorem cywilizacji. Rewolucja edukacyjna była cechą charakterystyczną spektakularnych skoków rozwojowych XX wieku w takich krajach, jak: Japonia, Korea Południowa, Singapur czy Tajwan. Także Chińska Republika Ludowa inwestuje zdecydowanie w rozwój swojego kapitału ludzkiego, uznając to za klucz do utrzymania niezwykłej, wieloletniej dynamiki wzrostu gospodarczego. Wymowną ilustracją powiązania skoków edukacyjnych ze zmianami mechanizmów rozwojowych i charakterystyki gospodarki jest przypadek Japonii na początku lat sześćdziesiątych XX wieku, w której boom edukacyjny – pozostanie młodych ludzi przez więcej lat w szkołach i uczelniach – doprowadził nawet do deficytu siły roboczej w kluczowym wówczas dla gospodarki tego kraju, pracochłonnym przemyśle lekkim i jeszcze niezbyt innowacyjnym, niewymagającym wyższego wykształcenia przemyśle ciężkim. W okresie powojennym w Japonii utworzono 55 nowych uniwersytetów, po jednym w każdej z prefektur, nastąpiła gwałtowny wzrost liczby studiujących, co spowodowało spadek odsetka absolwentów szkół średnich, którzy trafiali na rynek pracy z 38,6% w 1960 r. do 18,7% w 1969. Chociaż przejściowo wywołało to problemy przedsiębiorstw, to już wkrótce wysoko wykształcone kadry ułatwiły przejście gospodarki na nowy poziom rozwoju oparty na badaniach i rozwoju[2]. Cały świat rozwinięty szybko zwiększał w XX wieku, a zwłaszcza w jego II połowie, poziom wykształcenia swoich społeczeństw. Na przykład, w Holandii w 1960 r. 57% pracujących mężczyzn i 54% pracujących kobiet miało tylko wykształcenie podstawowe, a jedynie odpowiednio 4% i 1% legitymował się wyższym tytułem zawodowym, a już po 20 latach, w 1979 zaledwie 22,9% mężczyzn i 20,5% kobiet miało tylko podstawowe wykształcenie, a stosownie 13,6% i 11,9% - wyższy stopień zawodowy[3].

Jeśli sięgniemy do bardziej odległej historii, dostrzeżemy, że to edukacji można przypisać rolę mechanizmu przenoszącego zmiany społeczne na gospodarczy rozwój. W ostatnich latach ukazało się szereg publikacji opartych na nowo przeprowadzonych analizach danych historycznych, do których odwoływał się Max Weber formułując swoją słynną tezę o kluczowej roli etosu protestanckiego w rozwoju kapitalizmu. Bezsprzecznym faktem historycznym jest korelacja miedzy rozwojem protestantyzmu i przyspieszeniem rozwoju gospodarczego opartego na rynkowej aktywności przedsiębiorców kapitalistycznych, jednak, jak zdają się dowodzić wyniki nowych badań, kluczową rolę mechanizmu transmisyjnego odegrało w tym wypadku także upowszechnienie oświaty wyzwolone przez protestantyzm, związany m.in. z nakazem czytania biblii i

[1] W tym rozdziale wykorzystane zostały teksty: Górniak, Jarosław. Kapitał ludzki jako czynnik rozwoju, w: *Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa 2011 oraz Górniak, Jarosław. Motory i hamulce przyszłego rozwoju społeczno-gospodarczego Polski: innowacje czy zastój? w: Antoni Kukliński i Jacek Woźniak (red.), *Polska w Europie wielu prędkości*. Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2013.

[2] Ozawa, Terutomo. *Institutions, Industrial Upgrading, and Economic Performance in Japan: The'flying-Geese'paradigm of Catch-Up Growth*. Edward Elgar Publishing, 2005, s. 41.

[3] Hartog, J., & van den Brink, H. M., *Human capital: Advances in theory and evidence*. Cambridge Univ Pr. 2007, s. 13.

popularyzacji jej w językach narodowych a nie sam etos religijny. Również badania współcześnie odnotowanych różnic w wynagrodzeniach miedzy katolikami a protestantami, które miały dowodzić przewagi wychowania w etosie protestanckim, okazały się być wyjaśnione przez różnice w wykształceniu między tymi grupami[4].

Konieczność wzrostu produktywności zasobów ludzkich w krajach rozwiniętych wynika także z trendów demograficznych. O ile w drugiej połowie XX wieku liczba osób w wieku produkcyjnym wzrosła w krajach OECD o 76%, to prognozowany przyrost w I połowie XXI wieku wyniesie tylko 4%. W Polsce, po przejściu w wiek poprodukcyjny wyżu demograficznego urodzonych w latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku presja demograficzna zadziała z całą mocą. Dlatego warunkiem rozwoju gospodarczego będzie wysoki poziom kapitału ludzkiego.

Prowadzone badania empiryczne pokazały, że w wysoko rozwiniętych gospodarkach korzyści indywidualne z formalnego poziomu wykształcenia zmalały. Związane jest to z upowszechnieniem się wykształcenia średniego i ekspansji wykształcenia wyższego. Bardziej skrupulatne modelowanie pokazało, że należy mówić o nieliniowym związku pomiędzy przeciętnym poziomem wykształcenia formalnego w społeczeństwie a wzrostem gospodarczym: w społeczeństwach o najniższych zasobach kapitału ludzkiego (operacyjnie: przeciętnym wykształceniu) mamy do czynienia ze swoistą pułapką biedy, gdyż ze względu na powszechny brak elementarnych kwalifikacji zablokowane są możliwości wykorzystania ich przyrostu u niektórych – związek kapitału ludzkiego z wzrostem jest negatywny. Pozytywny związek kapitał ludzki – wzrost gospodarczy występuje w krajach ze środka stawki. Natomiast w gospodarkach o wysokich zasobach kapitału ludzkiego ten dodatni związek wygasa. Z jednej strony zauważalna jest w nich dodatnia korelacja z przeciętnym okresem kształcenia się mężczyzn na poziomie wyższym, z drugiej zaś – negatywna z osiągnięciami edukacyjnymi kobiet na wyższym poziomie. Spekuluje się, że wynik ten może by pochodną gorszej dostępności lepiej wynagradzanych stanowisk pracy dla kobiet z wyższym poziomem formalnego wykształcenia[5].

Wpływ na osłabienie korzyści z formalnego poziomu wykształcenia może mieć także osłabienie funkcji sygnalnej dyplomów, czyli informacji o poziomie kapitału ludzkiego, którą dostarcza pracodawcy dyplom wyższej uczelni. Posiadanie dyplomu, bez dodatkowej wiedzy o instytucji kształcącej i jej absolwentach, nie informuje dobrze o zróżnicowaniu potencjalnej produktywności jednostek. Do głosu dochodzi pojęcie **kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności i postaw**, które mogą być wykorzystane do produkcji dóbr i usług i uzyskiwania zarobków. To kompetencje, a nie przede wszystkim formalny poziom wykształcenia, wskazywane są jako kluczowy składnik kapitału

[4] Becker, S O, L Woessmann, and Universität München. *Was Weber Wrong?: A Human Capital Theory of Protestant Economic History.* a human capital theory of Protestant economic history. 2007. Becker, S O, E Hornung, and L Woessmann. "Education and Catch Up in the Industrial Revolution." *American Economic Journal: Macroeconomics* (2010). Schaltegger, Christoph A, and Benno Torgler. "Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History: A Comment on Becker and Woessmann." *School of Economics and Finance ...* (2009). Cantoni, David. "The Economic Effects of the Protestant Reformation: Testing the Weber Hypothesis in the German Lands." *Manuscript (Harvard University)* (2009). Spenkuch, Jorg L. "The Protestant Ethic and Work: Micro Evidence From Contemporary Germany." *MPRA Paper* (2010)

[5] Savvides, A., Stengos, T., Human capital and economic growth, Stanford, Stanford University Press (2009), s. 209.

ludzkiego. W Polsce ciągle jeszcze dyplom ma znaczenie, choć w praktyce rekrutacyjnej wielu firm dominuje podejście kompetencyjne. Ogólny poziom kompetencji w społeczeństwie ma znaczenie dla wzrostu gospodarczego, podczas gdy różnice w średniej liczbie lat kształcenia o tyle, o ile są korelatem kompetencji. Badania wykazały, że długookresowe tempo wzrostu jest związane z poziomem kompetencji matematyczno-przyrodniczych, natomiast dla testów umiejętności czytania nie uzyskano przekonujących wyników, ale na pewno nie są skorelowane z rozwojem negatywnie.

W naszym kraju gwałtowny wzrost poziomu wykształcenia w dwudziestopięcioleciu dzielącym nas od rozpoczęcia procesu transformacji już zmienił oblicze społeczeństwa. Miał on przede wszystkim charakter ilościowy. Na poziomie wyższym nastąpił wzrost liczby studentów z 404 tys. W 1990 r. do prawie 1600 tys. w 2001 i następnie do szczytowej liczby 1954 tys. w 2005 r. Został on zabsorbowany przez rozwijające się na masową skalę uczelnie prywatne i wzrost rekrutacji w uczelniach publicznych, zarówno na studia bezpłatne, jak i płatne. Wzrost liczby studentów wynikał z nałożenia się na siebie trzech czynników: wyżu demograficznego stopniowo wchodzącego do systemu edukacyjnego, wzrostu aspiracji edukacyjnych w kohorcie wyżu oraz uzupełniania wykształcenia przez część osób z poprzednich roczników na skutek wzrostu wymagań ze strony pracodawców i/lub chęci zdobycia lepszej pozycji na rynku pracy. Także na poziomie szkolnictwa średniego Polska zmieniła się, między innymi na skutek zwrotu ku studiom wyższym i traktowaniu etapu szkoły średniej jako drogi do awansu na studia wyższe. Stąd wzięła się m.in. duża popularność liceów ogólnokształcących. Szkoły zawodowe odstraszały obserwowaną systematycznie dużą stopą bezrobocia wśród ich absolwentów. Konsekwencje tej zmiany będą dalekosiężne, gdyż jak dotąd można uznać za prawidłowość aspiracje rodziców do tego, by dzieci uzyskiwały wykształcenie nie gorsze od nich. W ciągu dwóch pokoleń będziemy społeczeństwem wykształconym na poziomie międzynarodowej czołówki.

Zmianom ilościowym nie towarzyszyły wystarczające zmiany jakościowe. Masowość kształcenia doprowadziła w znacznych jego obszarach do jego powierzchowności i nienajlepszego dostosowania do potrzeb gospodarki.

Problemy z budowaniem kompetencji zaczynają się w Polsce w szkole podstawowej i średniej. Jak pokazuje to „Raport o stanie edukacji 2010" przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, problemy z kształtowaniem kompetencji matematycznych zaczynają się w polskiej szkole już na etapie nauczania początkowego, w którym dominują algorytmiczne metody pracy z dziećmi schematyczne myślenie podporządkowane dyktatowi nauczycieli, często słabo znających matematykę i nieprzygotowanych do jej nauczania. W późniejszych klasach sytuacje nie poprawia się na tyle, by te deficyty skompensować. Na studiach wyższych bardzo trudno jest nadrobić braki, szczególnie w zakresie najogólniejszych kompetencji, w tym kompetencji transferowalnych, takich jak np. zdolność do pracy zespołowej w reżimach projektowych, umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność, samoorganizacja i obowiązkowość, umiejętność wyszukiwania i syntezy informacji. Studia zresztą też są często oparte na konserwatywne dydaktyce opartej na wykładzie wspartym odtwórczymi ćwiczeniami.

W Polsce musimy poprawić szkoły wszystkich szczebli. Kluczowe znaczenie w tym procesie ma poprawa jakości nauczycieli. Dotyczy to także nauczycieli akademickich, a

może przede wszystkim nauczycieli akademickich. Inwestycje w podniesienie ich kompetencji i jakości pracy to obecnie kluczowe wyzwanie rozwojowe.

W debacie publicznej podnosi się nierzadko tezę o zbyt dużej liczbie absolwentów uczelni wyższych w Polsce. Zapewne, wiele prac wykonywanych obecnie przez absolwentów wyższych uczelni mogłoby być wykonywanych przez absolwentów szkół średnich, ale zjawisko przesuwania się w górę standardów wykształcenia nie jest niczym osobliwym. Dodatkowo zdobywane wykształcenie ma poza tym szersze, pozytywne oddziaływanie na poziom cywilizacyjny społeczeństwa i ogólne warunki gospodarcze. Dążenie do uzyskania wyższego wykształcenia wynika z chęci zwiększenia prawdopodobieństwa sukcesu na rynku pracy. Jak dotąd jest to strategia, która uzyskuje potwierdzenie empiryczne: osoby z wyższym wykształceniem były w minionych latach w najmniejszym stopniu dotknięte bezrobociem i ciągle tak jest, ale dotyczy to przede wszystkim osób dysponujących już sporym doświadczeniem zawodowym. Młodzi absolwenci szkół wyższych mają trudniejszą sytuację, ale nadal lepszą niż absolwenci innych rodzajów szkół. Ilustrują to dobrze wyniki badań *Bilans Kapitału Ludzkiego*, a także badania Głównego Urzędu Statystycznego. O czym jest mowa w dalszej części tej publikacji poświęconej efektom kształcenia.

Osoby z wykształceniem wyższym średnio biorąc szybciej też znajdują pracę. Tak jest obecnie, gdy mówi się o pogorszeniu sytuacji osób z wyższym wykształceniem. Przez wiele lat posiadanie wyższego wykształcenia było po prostu przepustką do pracy, często nie w swoim zawodzie lub poniżej kwalifikacji, ale dającej utrzymanie. Do tego dochodzi drugi czynnik – wynagrodzenia: przeciętny poziom wynagrodzeń osób z wykształceniem wyższym przez cały okres od początku transformacji kształtował się na poziomie wyraźnie wyższym od pozostałych kategorii wykształcenia. Oba czynniki: niższe ryzyko bezrobocia i wyższe przeciętne wynagrodzenie dają w konsekwencji wysoką wycenę prywatnych korzyści z wykształcenia wyższego. To powoduje boom edukacyjny, zwłaszcza, że studia dla ponad 800 tys. studentów są bezpłatne, a dla tych, którzy za nie płacą są na ogół relatywnie niedrogie, a rozwój szkół prywatnych, ośrodków filialnych szkół publicznych i państwowych wyższych szkół zawodowych zapewnił ich przestrzenną dostępność. Pracodawcy chętniej zatrudniają absolwentów szkół wyższych na stanowiska niewymagające takiego wykształcenia, gdyż oczekują w ich przypadku mniejszych kosztów przygotowania do wykonywania pracy na stanowisku, na które rekrutują. Z drugiej strony, młodzi pracownicy, znając tę strategię, konkurują w pierwszym rzędzie poziomem formalnego wykształcenia, a nie redukcją oczekiwań placowych. Ten efekt jest w Polsce wzmacniany przez jeszcze ciągle względnie znaczącą sygnalną funkcję dyplomu, który ma rangę dokumentu państwowego i jest traktowany jako pewna wstępna, ogólna informacja o możliwościach kandydata do pracy. To napędza maszynę edukacyjną. W trybach tego mechanizmu jednostki mają tendencję do inwestowania w swoje wykształcenie więcej niż wymaga tego stanowisko, które przyjdzie im zajmować, a to prowadzi do niepełnego wykorzystania zasobów i zmniejszenia przychodów z wykształcenia.

Czy zatem gospodarka potrzebuje aż tak wielu absolwentów szkol wyższych? Ciągle jeszcze w wielu krajach OECD udział osób z wyższym wykształceniem wśród pracujących jest większy, nawet zdecydowanie wyższy, niż w Polsce. Są też kraje o jeszcze większym wskaźniku skolaryzacji na poziomie wyższym. Ale nie jest powiedziane, że i w nich liczba osób kończących wyższe uczelnie wyższe nie przewyższa faktycznych potrzeb gospodarki. Jak się zdaje, w skali międzynarodowej konkurencji

jesteśmy w sytuacji, którą Richard Dawkins barwnie opisuje jako cechę procesu ewolucji odwołując się do słów Czerwonej Królowej z „Alicji w Krainie Czarów": „Trzeba biec bardzo szybko, by zostać w tym samym miejscu". Chodzi tylko o to, by wyprzedzić konkurenta.

Bardzo ważne jest to, by absolwenci uczelni wyższych byli przygotowywani do projektowania produktów, urządzeń technicznych, technologii oraz przedsięwzięć biznesowych i społecznych oraz wdrażania rozwiązań w pracy zespołów projektowych. Wiedza powinna być organizowana wokół umiejętności rozwiązywania problemów a nie podręcznikowej reprodukcji. Ogólnie biorąc, należy dążyć do tego, by nie tylko podnosić jakość nauczania, lecz także zmieniać jego profil. Inżynierowie powinny uczyć się projektowania i realizacji projektów technicznych, socjologowie powinni umieć projektować i prowadzić badania i analizy społeczne, ekonomiści powinni poradzić sobie z biznes-planem czy analizą zdolności kredytowej oraz rozwiązywaniem problemów decyzyjnych w firmie, a absolwenci nauczania początkowego powinni umieć uczyć dzieci także matematyki – z pasją i zrozumieniem, a nie w oparciu o schematy. Czy dziś absolwenci takich kierunków to potrafią? Jeśli nawet niektórzy potrafią, to rynek nie bardzo wie, którzy z nich.

Wykształcenie kadr, nawet w pewnym stopniu na zapas, wyprzedzając potrzeby gospodarki, jest warunkiem przejścia na kolejny poziom rozwoju. Wykształcenie społeczeństwa ma też ogólną wartość cywilizacyjną, którą trudno przypisać wprost do konkretnych projektów biznesowych. Podnosi ono jakość życia tworzy warunki ogólne dla dalszego rozwoju. Dla kraju o ograniczonych ciągle zasobach kapitałowych własnych obywateli, jakim jest Polska, inwestycja w edukację jest kluczem do sukcesu.

4.2. Innowacyjność i konkurencyjność gospodarki a szkolnictwo wyższe

Polska gospodarka niesiona jest falą fazy doganiania – *catching-up economy*, którą można porównać do, wskazanej przez Ozawę[6] dla przypadku Japonii, fazy opartej na montażu, której towarzyszy konsumeryzm jako dominujący typ postaw motywujących aktywność w społeczeństwie. Pojawiają się już pierwsze przejawy nowej fazy, opartej na badaniach i rozwoju, ale dotyczą one przede wszystkim takich wymiarów, jak: charakterystyka zasobów ludzkich w kategoriach formalnego wykształcenia, ogólny poziom PKB na osobę, czy ekspansywność eksportowa gospodarki, którym nie towarzyszy jednak wystarczający rozwój w innych wymiarach innowacyjności. [7] Niepokojący jest nie tylko niski poziom wskaźników charakteryzujących innowacyjność. *Innovation Union Scoreboard* lokuje Polskę pod względem ogólnego wskaźnika innowacyjności na czwartym od końca miejscu wśród krajów członkowskich Unii Europejskiej i wskazuje na niskie tempo wzrostu innowacyjności (tylko Cypr i Grecja odnotowują niższe)[8]. *Global Innovation Index* lokuje Polskę na 49 miejscu na świecie, ale pod względem wykorzystania potencjału, jaki daje dochód na osobę, lądujemy na odległym 110 miejscu wśród 142 notowanych krajów! [9] Starannie przygotowany,

[6] Ozawa, Terutomo. *Institutions, Industrial Upgrading, and Economic Performance in Japan: The'flying-Geese'paradigm of Catch-Up Growth.* Edward Elgar Publishing, 2005.
[7] European Commission. *Innovation Union Scoreboard 2013.*
[8] Ibidem.
[9] Cornell University, INSEAD, and WIPO. *The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation*, Geneva, Ithaca, and Fontainebleau 2013.

niemiecki *Innovationsindikator 2012* lokuje Polskę na 23 z 28 notowanych krajów świata, przed Rosją, Afryką Południową, Turcją, Indiami i Brazylią, ale za Chinami czy Hiszpanią. Problem w tym, że pozycja Polski na tej liście jest niższa niż w 1995 roku[10]. Polska nie potrafiła poprawić swojej pozycji w okresie ostatniego kryzysu finansowo-gospodarczego, nawet gdy jako jedyny kraj członkowski UE notowała wzrost gospodarczy i chlubiła się mianem „zielonej wyspy" na morzu gospodarczej recesji.

Przejawem słabości badań stosowanych i rozwojowych jest niski wskaźnik aktywności patentowej, który w różnych kategoriach nie przekracza 10% średniej dla Unii Europejskiej. Sytuacja pod tym względem nie ulegnie łatwo zmianie w związku z tym, że efekty prac rozwojowych nie mają praktycznie znaczenia z perspektywy indywidualnych karier w nauce. Ważnym krokiem było położenie silniejszego nacisku na publikacje o zasięgu międzynarodowym, co wraz ze zwiększeniem nakładów na badania może z czasem doprowadzić do poprawy liczby publikacji i wskaźnika cytowania polskich prac naukowych.[11] Jednak nie oznacza to, że uruchomione zostaną mechanizmy generowania nowych wynalazków i transferu wiedzy i rozwiązań do sektora przedsiębiorstw. Wymaga to bowiem, z jednej strony innowacyjności tego sektora, z drugiej zaś pracy nad rozwiązaniami aplikowanymi w gospodarce, co nie stanowi obecnie obszaru docenianego przez systemy bodźców funkcjonujące w nauce. Gospodarka polska rozwija się nieźle w oparciu o adaptację rozwiązań rozwijanych w krajach wyżej rozwiniętych, co nie stanowi problemu obecnie, ale będzie stanowiło barierę w sytuacji wytracania przewag konkurencyjnych związanych z wysycającą się obecnie fazą rozwojową przez naśladownictwo i montaż.

Mówimy tu o pewnych symptomach, stanowiących sygnały ostrzegawcze. Dobrze jest je obserwować i myśleć o akcji wtedy, gdy jeszcze rośnie eksport, produkcja przemysłowa, konsumpcja czy wydajność pracy; gdy będziemy obserwować pewien impuls związany z poprawą infrastruktury w miarę kończenia kolejnych inwestycji; gdy jeszcze nie dały o sobie znać efekty opóźnień w zakresie odnowy i rozbudowy mocy i infrastruktury energetycznej; gdy jest jeszcze szansa na utrzymanie w ryzach deficytu budżetowego i obniżenie do tolerowanego rozmiaru zadłużenia sektora finansów publicznych, gdy na rynek pracy dopływa ciągle jeszcze, choć stale słabnący, strumień wykształconej (niezależnie od deficytów tego wykształcenia) młodzieży.

Punkt zwrotny, przed którym stoi nasz kraj zdecyduje o tym, czy Polska będzie w stanie nadal względnie dynamicznie się rozwijać, czy też popadnie w stagnację, broniąc w najlepszym wypadku osiągniętego poziomu rozwoju. Debata strategiczna, która toczy się w naszym kraju, choć poza zainteresowaniem środków masowego przekazu, nasycona jest świadomością, że zbliżamy się do punktu, w którym albo uda nam się skręcić w

[10] Deutsche Telekom Stiftung, Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (BDI), *Innovationsindikator 2012*. Bonn 2012, s. 16.

[11] Obecnie Polska ma ogólnie niski, ale jeden z najlepszych wskaźników liczby cytowań w dziedzinie fizyki w stosunku do nakładów na badania w tej dziedzinie; poprawa finansowania zapewne przyniesie wzrost, ale nie będzie miał on charaktery liniowego, a tym bardziej wykładniczego. W oparciu o dane przytoczone przez prof. K. Życzkowskiego (http://www.cft.edu.pl/edu/karol/021.pdf) można łatwo obliczyć, że polscy fizycy uzyskują doskonały wynik w kategoriach liczby cytowani na 1 dolara nakładu na naukę. Z obliczeń wykonanych przez autorów raportu o produktywności naukowej szkół wyższych w Polsce wynika, że wzrost nakładów o 10% mogłaby przynieść wzrost produktywności naukowej *ceteris paribus* na poziomie 40%; por. Wolszczak-Derlacz, Joanna, Aleksandra Parteka, i Jaroslaw Kuczynski. *Produktywność Naukowa Wyższych Szkól Publicznych W Polsce : Bibliometryczna Analiza Porównawcza.* Sprawne Państwo. Warszawa: Ernst & Young, 2010.

niespokojny, ale jednak w miarę wartki nurt prowadzący do rozwoju opartego na wiedzy, albo też zdryfujemy w kierunku martwego stawu w lepszym przypadku lub nawet wodospadu rozwojowego – w gorszym. W tym duchu były tworzone kolejne raporty strategiczne zespołu kierowanego przez dra Michała Boniego w czasie pełnienia przez niego funkcji szefa Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa rady Ministrów. W dokumentach tych widoczna jest ewolucja: od dostrzeżenia kapitału intelektualnego jako kluczowego czynnika rozwojowego i wskazania na konieczność wylania z tej materii fundamentu rozwoju do wizjonerstwa poprzez zrównoważoną koncepcję długofalowego rozwoju w dokumencie „Polska 2030: Wyzwania rozwojowe", silnie akcentującą czynniki instytucjonalne i konieczność rekonstrukcji interwencji publicznych na wspieranie modelu polaryzacyjno-dyfuzyjnego, aż po wizjonerstwo „impetu cyfryzacyjnego" w strategii „Polska 2030: trzecia fala nowoczesności". Impet cyfryzacyjny jest koncepcją skoku przez fazę rozwoju opartego na B+R w dziedzinie przemysłowej bezpośrednio do fazy przemysłów opartych na Internecie oraz tworzeniu i przetwarzaniu informacji. Choć jest to koncepcja bardzo śmiała, to paradoksalnie, zdaje się znajdować lepsze oparcie w zarysowujących się mocnych stronach polskiego kapitału ludzkiego – rosnącej popularności i dobrym poziomie kształcenia na kierunkach informatycznych i pokrewnych. Oczywiście, taki skok nie obędzie się bez napięć i problemów społecznych, ale niewykluczone, że rozwój napędzany przez tworzenie przetwarzanie informacji i treści przekazów może się stać istotną szansą. Ta wizja będzie się ścierała z presjami gospodarki surowcowo-produkcyjnej (z nowym impulsem ze strony gazu łupkowego[12]) oraz przez jakiś czas z rozwiniętym frontem prac budowlano-konstrukcyjnych, zwłaszcza w dziedzinie infrastruktury. Będzie to dotyczyło m.in. podejścia do sposobu kształcenia. Jednak w perspektywie długofalowej to właśnie e-Polska jest właściwą „latarnią morską" rozwoju. Problem w tym, że te odważne dokumenty strategiczne nie odegrały roli takiej „latarni morskiej" i zbyt szybko stały się tylko i wyłącznie dokumentami archiwalnymi.

Nie wystarczy skonstatować, że Polska odstaje dramatycznie od wyżej rozwiniętych państw Unii Europejskiej pod względem innowacyjności. Trzeba zadać sobie pytanie, dlaczego tak się dzieje i wskazać sposoby przezwyciężenia. Jest to zadanie bardzo trudne. Zwłaszcza przy udzielaniu „dobry rad" warto stawiać pytanie: skoro to jest takie proste, to dlaczego nikt tego dotąd nie wprowadził?[13]

Niski poziom innowacyjności sektora przedsiębiorstw wpływa ograniczająco na sposób działania uczelni, w tym możliwości współpracy z przedsiębiorstwami oraz praktycznego kształcenia studentów przez oferowanie wysokiej jakości stażów i praktyk. Wiele działań, które trzeba zrealizować w szkolnictwie wyższym musi zatem wyprzedzać naturalne „ssanie" gospodarki. Trzeba wziąć pod uwagę to, że absolwenci nie tylko mają zasilać oczekujące na nich stanowiska pracy, lecz muszą też tworzyć nowe, oparte na swojej inicjatywie i kreatywności.

Wiele mówi się o niedopasowaniu kompetencji osób poszukujących pracy do potrzeb pracodawców. Szczegółowe badania, jak *Bilans Kapitału Ludzkiego* czy krakowski

[12] Gwałtowny przyrost ilości gazu do dyspozycji może spowodować istotne przesunięcie zasobów na rzecz produkcji opartej na wykorzystaniu tego czynnika, kosztem produkcji opartej na innych czynnikach, np. wysoko wykwalifikowanej pracy w przemysłach informacyjnych – tzw. efekt Rybczyńskiego.

[13] Eugene Bardach nazywa to testem banknotu studolarowego; por. Bardach, Eugene. *Praktyczny Poradnik Do Analizy Polityk Publicznych. Wydanie II.* Tłum. Aleksander Surdej. Kraków: MSAP Akademia Ekonomiczna w Krakowie za zgodą CQ Press, 2007.

Bilans kompetencji wskazują, że często ten deficyt dotyczy kompetencji umożliwiających dobrą zaangażowaną współpracę i elastyczność w dostosowaniu się do potrzeb firmy. Nie oznacza to, że wiedza zawodowa nie ma znaczenia, ale często okazują się być względnie łatwiej dostępne niż społeczne umiejętności dobrego funkcjonowania w zespole pracowników, motywacja do pracy oraz umiejętności analityczne, radzenie sobie z problemami i pozytywna reakcja na uwagi krytyczne – umiejętność uczenia się. Wiele uwagi trzeba będzie poświęcić temu, jak uczyć, a nie tylko temu, czego uczyć. Kapitalnego znaczenia nabiera umiejętność tworzenia wiedzy, rozwiązań, projektów i wprowadzania ich w życie, co wymaga między innymi pracy nad warsztatem metodologicznym najwyższej próby i stosowaniem go do rozwiązywania problemów, a nie przede wszystkim absorpcją już istniejącej wiedzy. Wymaga to jednak dysponowania mistrzowskim warsztatem przez nauczycieli akademickich, co niestety, w wielu dyscyplinach nie ma miejsca. To jest jedna z kluczowych barier innowacyjności zarówno w tworzeniu wiedzy naukowej i innowacji, jak również w nowoczesnym kształceniu.

Paradoksalnie, analiza wymagań kompetencyjnych wobec absolwentów uczelni wyższych, zwłaszcza w nowoczesnych sektorach przemysłu i usług, pozwala stwierdzić, że idea humboldtowskiego uniwersytetu jako wspólnoty uczonych i studentów, w której uczniowie angażowani są w badania pod okiem mistrzów, jest ciągle aktualna. To w toku realizacji projektów badawczych, rozwojowych, wdrożeniowych (dotyczy to przecież nie tylko techniki, ale i teatru, literatury czy aktywności społecznej) pod okiem mistrza można nauczyć się wyszukiwania informacji, jej wykorzystania w rozwiązaniu problemów, organizacji współpracy w zespole i sprawnego zarządzania projektami. Jest to więc idea aktualna, ale i niezwykle wymagająca wobec umasowienia studiów. Zapewne odpowiedzią na to napięcie będzie proces różnicowania toków studiowania, którego jaskółką jest wprowadzenie podziału na studia zawodowe i akademickie.

4.3. Sytuacja demograficzna a szkolnictwo wyższe

Jednym z kluczowych problemów wpływających na położenie uczelni jest sytuacja demograficzna polskiego społeczeństwa. Wskazywany już bum edukacyjny pierwszego piętnastolecia transformacji wynikał między innymi z pojawienia się w uczelniach wyżu demograficznego. Liberalne przepisy umożliwiały łatwą absorpcję licznej młodzieży o wysokich aspiracjach co do formalnego wykształcenia na powstających na masową skalę uczelniach niepublicznych. Wygenerowały też dużą liczbę miejsc na studiach płatnych i bezpłatnych w uczelniach publicznych, których kondycja finansowa silnie związana została z możliwością uzupełniania dotacji budżetowej dochodami z czesnego (dane szczegółowe są przedstawione w rozdziale o zasobach szkolnictwa wyższego). Do tej sytuacji zostały stopniowo dostosowane zasoby materialne i kadrowe. Na kierunkach społecznych i humanistycznych, które najsilniej rozkwitły pod wpływem bumu edukacyjnego, nastąpiła bardzo silna koncentracja na dydaktyce z uszczerbkiem dla zaangażowania w prace badawcze. Masową dydaktykę zdominowały metody podawcze (zresztą silnie obecne w odziedziczonej tradycji akademickiej) połączone z upowszechnianiem egzaminów skoncentrowanych na powierzchownym sprawdzaniu wiedzy z pominięciem umiejętności, zwłaszcza wyrafinowanych, i kompetencji behawioralnych.

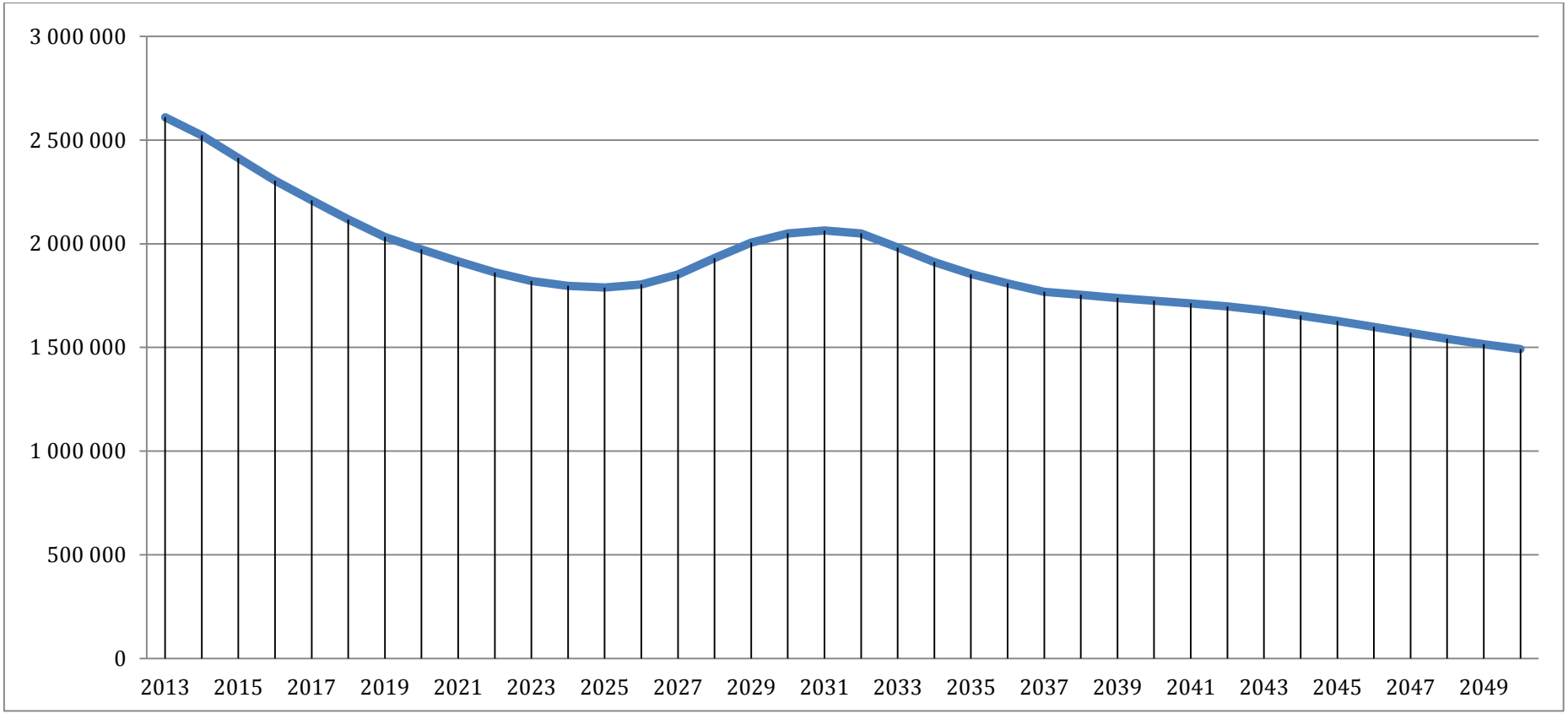
Zmiana trendów demograficznych, odpłynięcie z uczelni roczników wyżowych i szybki spadek liczebności populacji w wieku „studenckim" tworzą nową sytuację, która silnie wpływa i będzie wpływać na uczelnie, doprowadzając do zmian w strukturze i funkcjonowaniu całego sektora. Skalę wyzwań ilustruje najnowsza prognoza demograficzna Głównego Urzędu Statystycznego. Czynnikiem niepewności pozostaje nadal skala emigracji, ale nawet odkładając na bok katastrofalne scenariusze widzimy, że pomiędzy bieżącym rokiem a 2024 liczba młodych osób w wieku 20-24 lata zmniejszy o ok. 800 tys. Później nastąpi nieduży wzrost, a po 2030 r. – dalszy spadek. Ponieważ współczynnik skolaryzacji netto przestał rosnąć (a nawet nieco spadł) i zdaje się, że osiągnął poziom względnej stabilizacji, można przyjąć, że do roku 2020 liczba studentów tylko w wieku 20-24 lat spadnie o kolejne ok. 300 tys. osób, jeśli nie nastąpi gwałtowne nasilenie emigracji edukacyjnej (z silnym ryzykiem przekształcenia w emigrację stałą). Musimy pamiętać, że pomiędzy szczytowym rokiem 2005/6 a rokiem 2012/13 liczba studentów spadła już o 277 tys. Przy utrzymaniu dotychczasowych zasad finansowania oznaczać to będzie likwidację dominującej części sektora niepublicznego, w którym obecnie kształci się ponad 400 tys. studentów (w 2012/13 – 436,2 tys. w 321 uczelniach) oraz większości studiów płatnych w uczelniach niepublicznych.

Taka sytuacja oznaczać będzie konieczność dostosowania kadrowego. Poza dalszym naturalnym ograniczeniem wieloetatowości nauczycieli akademickich na uczelniach pojawi się problem bądź z zatrudnianiem pracowników w ogóle, bądź – w uczelniach publicznych – z możliwością wykonywania pensum dydaktycznego, co również może stanowić podstawę do utraty zatrudnienia, jeśli nie pojawią się inne środki na sfinansowanie wynagrodzenia. Tymi innymi środkami mogłyby być fundusze na badania. Będzie to zależało od spełnienia zapowiedzi dotyczących nakładów na badania i rozwój. Obecnie nakłady te są zbyt skromne, by zapewnić możliwość przestawienia się uczelni na finansowanie z badań, zwłaszcza w dziedzinach humanistycznych i społecznych. Zasilają się one bowiem głownie środkami z Narodowego Centrum Nauki, o którego budżet rzędu 900 mln. zł. konkurują wszystkie dyscypliny naukowe, a wystarcza on na zapewnienie zaledwie 15% wskaźnika sukcesu przy raczej skromnych budżetowo projektach.

Zasobniejsze, zwłaszcza o środki z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej, NCBiR jest jednak silnie zorientowane na projekty technologiczne, a więc w tych obszarach aktywności akademickiej, gdzie „moce produkcyjne" w zakresie kształcenia nie podlegały tak silnie koniunkturalnej gorączce. Kryzys dotknie więc (już dotyka) przede wszystkim dyscypliny społeczne i humanistyczne. Jest to proces dodatkowo wzmacniany przez zmianę preferencji studentów w zakresie wyboru kierunków studiowania: pewne ogólne przesunięcie w kierunku nauk technicznych i przyrodniczych kosztem społecznych i humanistycznych.

Sytuacja demograficzna stawia zatem szkolnictwo wyższe przed strukturalnymi wyzwaniami, a przed Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego stawia zadanie przemyślenia strategii rozwoju sektora. Nowa sytuacja niesie ryzyka, ale też rodzi szanse poprawy jakości kształcenia i wzmocnienia badań naukowych. Kluczową trudnością będą napięcia strukturalne wynikające z tego, że kluczowym beneficjentem środków na badania będą dyscypliny (uczelnie, wydziały), które w mniejszym stopniu uległy koniunkturalnej ekspansji i nie mają aż tak dużych problemów ze spadkiem liczby studentów, jak zwłaszcza nauki społeczne (z ekonomicznymi) i humanistyczne. Kryzys humanistyki został już „otrąbiony", lecz czasy jeszcze trudniejsze są przed nami. Czy ten segment znajdzie swoją drogę do dywersyfikacji i przynajmniej częściowego uniezależnienia swojej egzystencji od dotacji dydaktycznej i czesnego? Nie będzie to łatwe przedsięwzięcie.

Wykres 1. Liczba ludności w wieku 20-24 lat w latach 2013-2050 wg prognozy demograficznej GUS



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS. Prognoza ludności na lata 2014-2050, Warszawa 2014

4.4. Uwagi końcowe

Szkolnictwo wyższe w Polsce stoi wobec istotnych wyzwań strukturalnych. Z jednej strony, konieczne jest wypełnienie przez kształcenie akademickie funkcji rozwojowych wobec gospodarki i społeczeństwa, które jest w punkcie zwrotnym: miedzy szansą na rozwój oparty na wiedzy i innowacyjności a pułapką średniego rozwoju. Oznacza to konieczność intensywnych zmian w zakresie prowadzenia badań naukowych oraz kierunków i form kształcenia. Będzie to wymagało inwestycji w kadrę uczelni oraz jej mobilizację w zakresie rozwoju swoich kompetencji. Z drugiej strony, sektor akademicki jest pod presją zmian w zakresie demografii i preferencji kandydatów na studia. Będzie to wpływało w różny sposób na różne segmenty. Krytyczne wyzwania stoją przed najpopularniejszymi w okresie bumu demograficzno-edukacyjnego kierunkami społecznymi i humanistycznymi, które będą musiały najsilniej dostosować swój personel i sposoby pracy do gwałtownej redukcji liczby studentów.

W dalszej części tej diagnozy przedstawione zostaną w sposób szczegółowy poszczególne obszary warunków i działalności szkolnictwa wyższego. Zakończyliśmy okres „wielkiego skoku" edukacyjnego. Daliśmy radę! Zapewne wiele osób myśli krytycznie o konsekwencjach umasowienia szkolnictwa wyższego, ale cywilizacyjne konsekwencje radykalnego zredefiniowania struktury edukacyjnej społeczeństwa polskiego będzie miało długofalowe pozytywne konsekwencje, o ile szanse rozwojowe nie zostaną zmarnowane. To, co się będzie działo ze szkolnictwem wyższym, zależy oczywiście od dobrego zredefiniowania działania tego sektora w nowych warunkach, lecz w znakomitym stopniu związane jest z warunkami dla dynamicznego rozwoju gospodarki, co pozostaje pod wpływem zarówno polityki gospodarczej państwa, jak i globalnego kontekstu rozwoju naszego kraju.

5. Ramy prawne w procesie zmian w szkolnictwie wyższym (Adam Szot)

5.1. Wprowadzenie

Projekt środowiskowy Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010–2020 opracowanej przez FRP, KRASP, KRZaSP, KRePSZ zakłada, iż: *„Misją szkolnictwa wyższego jest kreowanie wiedzy oraz jej rozpowszechnianie i wykorzystywanie dla dobra człowieka i społeczeństwa.”,* a *„realizacja społecznej misji szkolnictwa wyższego odwołuje się do wartości etosu akademickiego, musi jednak brać pod uwagę również wymagania nakładane przez państwo działające w imieniu interesu publicznego, przez potrzeby otoczenia społecznego uczelni, w tym rynku pracy i rynku edukacyjnego, a także przez inne zewnętrzne czynniki wpływające na działalność uczelni.”*

Jak zostało to doskonale uchwycone w powyższej deklaracji, możliwość realizacji określonej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego zależy od wielu czynników o zróżnicowanym charakterze. Jednym z nich jest prawo i polityka państwa, którą to prawo realizuje. Zasadne jest więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy w obecnym systemie prawnym istnieją mechanizmy czyniące możliwym osiągnięcie założonych celów strategicznych w rozwoju szkolnictwa wyższego w naszym kraju. Innymi słowy chodzi o refleksję z jednej strony na temat tego, czy prawo stwarza dogodne dla rozwoju warunki poprzez wprowadzenie skutecznych rozwiązań instytucjonalno-organizacyjnych, z drugiej zaś, czy sztywne niekiedy ramy prawne nie stanowią bariery ograniczającej ten rozwój.

Zasadniczym celem niniejszej części publikacji jest próba odpowiedzi na tak postawione pytanie. Problematyka ta nabiera tym większej aktualności, iż znajdujemy się obecnie prawie w połowie okresu, na jaki została ona zaplanowana.

Punktem wyjścia prowadzonych analiz jest wizja stanu szkolnictwa wyższego do roku 2020 sformułowana w projekcie środowiskowym Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010–2020 określająca dziesięć zasadniczych elementów: (1) powiązanie misji szkolnictwa wyższego z potrzebami społecznymi i gospodarczymi, (2) powszechność i jakość kształcenia, (3) działalność naukową i badawczo-rozwojową uczelni, (4) politykę kadrową i ścieżki awansu naukowego, (5) obecność i pozycję polskiego szkolnictwa wyższego w świecie, (6) ład instytucjonalny, (7) ustrój uczelni i reguły zarządcze, (8) konsolidację, konwergencję i transparentność systemu szkolnictwa wyższego, (9) zasady finansowania, (10) zasady etyki zawodowej i dobre praktyki w działaniu uczelni.

Podstawą prowadzonych analiz są przepisy obowiązujące od momentu przyjęcia projektu środowiskowego Strategii do dnia dzisiejszego z uwzględnieniem zmian, jakie następowały w tym zakresie. Rozważania prowadzone są tylko w odniesieniu do obowiązujących regulacji prawnych (przede wszystkim rangi ustawowej) i nie odnoszą się do działań o charakterze technicznym, informacyjnym czy organizacyjnym, które mogą być podejmowane na podstawie obowiązujących przepisów lub niezależnie od nich (ale w

ramach prawnie określonych), a przyczyniać się w znaczny sposób do osiągnięcia zakładanej wizji szkolnictwa wyższego.

5.2. Polski system szkolnictwa wyższego – podstawy prawne

Podstawy organizacyjno-prawne funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce określone są przez następujące akty prawa powszechnie obowiązującego:

1. ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U.2012.572 j.t., z późn. zm.), która od momentu uchwalenia była poddawana zasadniczej przebudowie dwukrotnie, tj. w 2011 roku i w 2014 roku oraz kilku drobniejszym zmianom dostosowującym (dalej UPSW);
2. rozporządzenia wykonawcze do ww. ustawy, których obowiązuje obecnie niewiele ponad 60 (nie licząc rozporządzeń o charakterze organizacyjnym, dotyczących np. zmiany nazwy uczelni), wśród których można wskazać takie jak: rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U.2014.1370), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz.U.2011.196.1169), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 października 2014 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich (Dz.U.2014.1480), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych (Dz.U.2006.190.1406, z późn. zm.), rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 18 grudnia 2012 r. w sprawie szczegółowych zasad gospodarki finansowej uczelni publicznych (Dz.U.2012.1533), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 3 października 2014 r. w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej (Dz.U.2014.1356), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (Dz.U.2007.188.1347, z późn. zm.);
3. ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U.2003.65.595, z późn. zm.) nowelizowana w roku 2005, 2011 i 2014;
4. rozporządzenia wykonawcze do ww. ustawy, których obowiązuje obecnie 14, w tym takie jak: rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz.U.2014.1383), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych (Dz.U.2011.179.1065), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego (Dz.U.2011.196.1165);
5. ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz.U.2010.96.615);

6. rozporządzenia wykonawcze do ww. ustawy, których obecnie obowiązuje 17, w tym takie jak: rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę na finansowanie działalności statutowej (Dz.U.2014.90 j.t.), rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym (Dz.U.2014.1126 j.t.);
7. inne akty prawa powszechnie obowiązującego, które bezpośrednio lub pośrednio oddziaływają na funkcjonowanie sektora szkolnictwa wyższego i jego instytucji, np. ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o Narodowym Centrum Nauki (Dz.U.2010.96.617, z późn. zm.), ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o Narodowym Centrum Badań i Rozwoju (Dz.U.2010.96.616, z późn. zm.), ustawa z 30 kwietnia 2010 r. o instytutach badawczych (Dz.U.2010.96.618, z późn. zm.), ustawa z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich (Dz.U.2014.1026 j.t.) itd.

Wszystkie wymienione akty prawne są źródłem praw i obowiązków dla obywateli, uczelni oraz organów władzy publicznej. Obok nich na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego oraz stymulowanie działań podejmowanych przez jego instytucje oddziałują również akty wewnętrzne przyjmowane na poziomie uczelnianym, ponaduczelnianym lub resortowym. Stanowią one z jednej strony konkretyzację przepisów prawa powszechnie obowiązującego, a z drugiej wydawane są w celu ich pełniejszej realizacji. Są to różnego rodzaju komunikaty, zarządzenia czy obwieszczenia właściwych organów.

5.3. Ramy prawne a wizja polskiego szkolnictwa wyższego

Poniższe analizy prowadzone są w odniesieniu do elementów wizji szkolnictwa wyższego w roku 2020 z punktu widzenia założonych celów strategicznych i możliwości ich realizacji w obecnych uwarunkowaniach prawnych.

5.3.1. Powiązanie misji szkolnictwa wyższego z potrzebami społecznymi i gospodarczymi

Wszelka działalność uczelni oparta powinna być na jasno określonych celach. Obowiązujące przepisy (art. 8 ust. 3, art. 9 ust. 4, art. 66 ust. 1a, art. 70 ust. 1 UPSW) nakładają obowiązek sformułowania misji oraz strategii uczelni i dostosowanych do niej strategii wydziałów. Dokumenty te nabierają tym większego znaczenia, iż są one, zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (§8 ust. 1 pkt 2, §18 ust. 1. pkt 1), punktem odniesienia dla oceny zasadności prowadzenia kształcenia na danym kierunku studiów. Wywiązanie się z tego obowiązku jest weryfikowane na etapie ubiegania się o przyznanie uprawnień do prowadzenia kształcenia (w odniesieniu do jednostek, które mogą prowadzić studia po uzyskaniu uprzedniej zgody właściwego organu) oraz podlega ocenie PKA.

Uczelnia i jej jednostki określają własną misję i strategię w ramach swojej autonomii zagwarantowanej *expressis verbis* w przepisach UPSW (art. 4 ust. 1). Autonomii tej nie narusza możliwość prowadzania powyższej weryfikacji przez podmioty zewnętrze. Warto bowiem wskazać, iż żaden z nich nie ingeruje w treść tych dokumentów, a jedynie dokonuje

oceny sposobu ich tworzenia oraz ewentualnej zgodności działań uczelni z deklarowanymi wartościami i wyznaczonymi celami.

Współpraca z szeroko pojętym otoczeniem społeczno-gospodarczym jest jednym z obowiązków uczelni określonym już w początkowej części UPSW (art. 4 ust. 4). Może on być realizowany w zróżnicowanej formie, w tym poprzez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym. Dodatkowo współpraca ta jest jednym z elementów podlegających ocenie PKA, który w wyniku nowelizacji przepisów w 2014 roku został uwzględniony w zmienionych kryteriach oceny programowej (art. 9 ust. 3 pkt 3 UPSW), a w jeszcze szerszym zakresie (obejmującym również udział przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego w realizacji strategii rozwoju podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni) również oceny instytucjonalnej (art. 9 ust. 3 pkt 4 UPSW).

Zgodnie z załącznikiem do statutu PKA z 10 listopada 2011 r. (*w trakcie przygotowywania niniejszej publikacji prace nad nowymi kryteriami oceny PKA były na etapie konsultacji społecznych*) Komisja – przeprowadzając wizytację w ramach oceny programowej – analizuje, w jakim stopniu zewnętrzni interesariusze uczestniczą w procesie określania koncepcji kształcenia oraz perspektyw rozwoju danego kierunku studiów, a także udział tych interesariuszy w procesie zapewniania jakości kształcenia i budowy kultury jakości. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest również jednym z kluczowych kryteriów w ocenie instytucjonalnej PKA, w ramach której ocenie podlega to, czy interesariusze zewnętrzni uczestniczą w procesie zapewniania jakości kształcenia poprzez m.in. udział w kształtowaniu oferty kształcenia wizytowanej jednostki, formułowaniu efektów kształcenia, ich weryfikacji czy podejmowaniu decyzji w procesach zarządzania jakością. Jednocześnie warunki oceny PKA są ukształtowane w taki sposób, iż otrzymanie oceny pozytywnej w ramach oceny programowej i instytucjonalnej jest znacznie utrudnione (a w przypadku oceny wyróżniającej prawie niemożliwe) w sytuacji, gdy uczelnia (jej podstawowa jednostka organizacyjna) nie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Należy oczywiście pamiętać, iż samo pojęcie „otoczenie" może być rozumiane różnie w zależności od specyfiki danego kierunku studiów lub obszaru kształcenia w ramach, którego jest on prowadzony.

Obok motywacji związanej z pozytywnym przejściem oceny PKA dodatkową zachętą do efektywnego wywiązywania się z ustawowo sformułowanych obowiązków jest dla podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni (wydziału) możliwość otrzymania dotacji na zadania projakościowe w związku z wyróżniającą oceną Komisji (art. 94b ust. 1 pkt 2 UPSW).

Współpraca uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym może być realizowana w różnorodnej formie i uwzględniać różne obszary działalności lub być prowadzona w mniej lub bardziej sformalizowanych strukturach. Poziom zaangażowania interesariuszy zewnętrznych uzależniony jest od wielu czynników. Poza wspomnianą specyfiką obszaru kształcenia wiąże się to m.in. z profilem kształcenia. Obowiązujące przepisy nakładają na uczelnie kształcące na studiach o profilu praktycznym dodatkowe obowiązki związane z prowadzeniem tych studiów z udziałem podmiotów gospodarczych, w tych ich

uczestnictwem w tworzeniu programu studiów (art. 168a UPSW), prowadzeniem części zajęć przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią (art. 2 ust. 1 pkt 18ea), uwzględnieniem w programie studiów co najmniej trzymiesięcznej praktyki zawodowej (art. 11 ust. 9 UPSW), spełnieniem wymagań dotyczących praktycznego przygotowania do wykonywania zajęć.

W wyniku nowelizacji UPSW w 2011 r. wprowadzono przepis art. 9a uprawniający uczelnię do zaliczenia do minimum kadrowego studiów I stopnia kierunku o profilu praktycznym w miejsce jednego nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł naukowy lub stopnień naukowy doktora habilitowanego dwóch doktorów ze znacznym doświadczeniem zawodowym zdobytym poza uczelnią w dziedzinie związanej z kierunkiem studiów. Podobne uprawnienie określone zostało w odniesieniu do możliwości zastąpienia jednej osoby ze stopniem naukowym doktora dwoma osobami posiadającymi tytuł zawodowy magistra i znaczne doświadczenie zawodowe. Nowelizacja przepisów w 2014 r. rozszerzyła to uprawnienie na studia II stopnia oraz studia jednolite magisterskie o profilu praktycznym.

Uczelnia, posiadając osobowość prawną (art. 12 UPSW), może występować w obrocie prawnym jako niezależny podmiot praw i obowiązków. Dla przykładu może ona utworzyć spółkę celową (art. 86a UPSW) w celu komercjalizacji pośredniej lub prowadzić centra transferu technologii w celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technicznego oraz transferu wyników prac naukowych do gospodarki (art. 86 UPSW). Współpracę uczelni z przedsiębiorcami ułatwić mogą również obowiązujące od 1 października 2014 roku przepisy dotyczące zasad komercjalizacji bezpośredniej i pośredniej oraz prowadzenia tzw. studiów dualnych.

Powiązaniu kształcenia z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego, w szczególności potrzebami rynku pracy, służyć ma odejście w wyniku zmian UPSW w 2011 roku od sztywnej listy kierunków studiów oraz standardów kształcenia. Dzięki temu uczelnie uzyskały możliwość bardziej elastycznego tworzenia własnej oferty kształcenia. Pozostawienie standardów kształcenia w odniesieniu do niektórych kierunków studiów wiąże się ze społecznym znaczeniem zawodów, które mogą wykonywać ich absolwenci.

Przejście od standardów kształcenia do programów opartych na efektach kształcenia podkreślać ma znaczenie kwalifikacji uzyskiwanych przez absolwentów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Obecnie w proces tworzenia kierunkowych i modułowych efektów kształcenia włączeni powinni być reprezentanci szeroko pojmowanego otoczenia społeczno-gospodarczego. Jednocześnie przepisy UPSW (art. 45) tworzą możliwość pośredniego ich wpływu na kształt wzorcowych efektów kształcenia, poprzez przyznanie RGNiSW (w składzie której zasiadają przedstawiciele organizacji pracodawców) kompetencji w zakresie ich opiniowania. Przedstawiciele pracodawców mają również prawo zgłaszania swoich kandydatów na członków PKA.

Odpowiedzi na pytanie o zgodność zakładanych efektów kształcenia z potrzebami rynku pracy miały uczelniom dostarczyć dane zgromadzone w wyniku monitorowania karier zawodowych absolwentów. Od 1 października 2014 roku obowiązek prowadzenia tego monitoringu spoczywa na ministrze właściwym ds. szkolnictwa wyższego. Wyniki zaś będą

publikowane w postaci zagregowanej na stronie internetowej ministerstwa. Uczelni pozostawiono natomiast możliwość prowadzenia analogicznego monitoringu we własnym zakresie. Jednocześnie obowiązek uwzględniania wniosków płynących badań losów zawodowych absolwentów jest jednym z zasadniczych elementów funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia określonym w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów i podlega ocenie PKA.

Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym jest również warunkiem koniecznym ubiegania się o przyznanie statusu Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego - KNOW (art. 84a UPSW).

Zaprezentowane regulacje prawne stanowią podstawy dla konstruowania efektywnej współpracy pomiędzy szkolnictwem wyższym a jego otoczeniem społeczno-gospodarczym. Po pierwsze, ustawodawca nakłada na uczelnie szereg obowiązków związanych z koniecznością współpracy z interesariuszami zewnętrznymi na wielu płaszczyznach. Po drugie, formułuje różnego rodzaju „zachęty" dla tych uczelni, w których współpraca taka jest na wysokim poziomie. Po trzecie, obowiązujące przepisy tworzą, ale i wskazują możliwe pola współpracy szkolnictwa wyższego z jego otoczeniem.

5.3.2. Powszechność i jakość kształcenia

Obowiązujące przepisy prawne utrzymują powszechność dostępu do szkolnictwa wyższego. Zasady rekrutacji na studia określają uczelnie w ramach swojej autonomii. Zasady te muszą być równe i jednolite dla wszystkich kandydatów znajdujących się w takiej samej sytuacji prawnej i opierać mają się na kryteriach merytorycznych (obrazowanych przez wyniki egzaminu maturalnego, osiągnięcia w trakcie studiów I stopnia czy też rezultaty dodatkowych egzaminów wstępnych, gdy ich przeprowadzenie jest uzasadnione – art. 169 UPSW). Uczelnie mają obowiązek podawania do wiadomości publicznej warunków rekrutacji na prowadzone przez siebie studia, a uchwałę podjętą w tym zakresie przekazują ministrowi właściwemu ds. szkolnictwa wyższego. Wszelkie niezgodności postępowania rekrutacyjnego z tymi zasadami oraz z przepisami prawa powszechnie obowiązującego podlegają zaskarżeniu w postępowaniu odwoławczym, a następnie sądowym.

Studia stacjonarne w uczelni publicznej są studiami nieodpłatnymi. W wyniku nowelizacji przepisów UPSW w 2011 roku zasada ta została ograniczona do jednego kierunku studiów. Student miał prawo do nieodpłatnego studiowania w cyklu kształcenia, który umożliwiał mu uzyskanie tytułu zawodowego magistra lub równorzędnego, a więc na studiach I i II stopnia albo studiach jednolitych magisterskich. Zgodność tych przepisów z Konstytucją RP zakwestionował Trybunał Konstytucyjny. W konsekwencji tego wyroku zostały one zmienione w kolejnej nowelizacji w 2014 roku i w chwili obecnej studenci mają znów możliwość nielimitowanego studiowania na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych bez ponoszenia w związku z tym opłat.

Do uczelni publicznej należy określenie liczby osób, które zamierza przyjąć na studia stacjonarne finansowane ze środków z budżetu państwa (zasada ta nie dotyczy wskazanych

w UPSW kierunków studiów, na które limit przyjęć określa właściwy minister). Od 2011 roku prawo do decydowania w tym zakresie zostało ograniczone. W chwili obecnej punktem odniesienia dla ustalania liczy przyjęć na studia stacjonarne jest liczba studentów przyjęta w roku poprzednim, a zwiększenie ogólnej liczy osób, które uczelnia publiczna zamierza przyjąć na studia powyżej 2% wielkości poprzednio rocznego naboru wymaga zgody ministra (art. 8 UPSW). Stacjonarne studia doktoranckie w uczelni publicznej są nieodpłatne, a uczelnia nie jest ograniczona przy określaniu limitu przyjęć.

Jednocześnie należy pamiętać, iż nawet w przypadku studiów nieodpłatnych student lub doktorant ponosi koszty dodatkowe związane z kształceniem, a związane m.in. z koniecznością dojazdu do uczelni lub zamieszkania w domu studenckim, koszty wydawania dokumentów czy zakupu niezbędnych podręczników. Wyrównaniu szans w dostępie do studiów wyższych i studiów doktoranckich służyć mają mechanizmy związane z funkcjonowaniem systemu pomocy materialnej dla studentów i doktorantów. Zainteresowani, którzy spełniają wszystkie wymagane kryteria, mogą otrzymać bezzwrotną pomoc ze środków z budżetu państwa. Ogół świadczeń, o które student lub doktorant może się ubiegać, łatwo podzielić na dwie grupy – o charakterze socjalnym oraz o charakterze motywacyjnym. Pierwsze z nich mają za zadanie umożliwić dostęp do studiów osobom niezamożnym oraz osobom, które z uwagi na swój stopnień niepełnosprawności muszą ponosić dodatkowe koszty, chcąc w pełni uczestniczyć w procesie kształcenia. Naprzeciw potrzebom tej drugiej grupy osób wychodzą również zmiany wprowadzone w UPSW w 2011 roku dotyczące poszerzenia obowiązków uczelni określonych w art. 13 ustawy oraz związaną z tym możliwością otrzymywania dotacji na dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji, w tym służących kształceniu studentów i doktorantów będących osobami niepełnosprawnymi, oraz zadania związane ze stwarzaniem studentom i doktorantom będącym osobami niepełnosprawnymi warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia (art. 94 ust. 1 pkt 10 i 11 UPSW). Druga grupa – stypendia o charakterze motywacyjnym – stanowią z jednej strony swoistą nagrodę dla najlepszych studentów i doktorantów, a z drugiej zachętę do dalszej wytężonej pracy.

System pomocy materialnej przewiduje jednak poważne ograniczenie w dostępie do powyższych świadczeń – nie przysługują one osobie, która ukończyła już jeden kierunek studiów na danym poziomie (art. 184 ust. 5 UPSW). Argumentem przemawiającym za jego wprowadzeniem w nowelizacji UPSW w 2011 roku były patologiczne sytuacje rozpoczynania studiów tylko dla możliwości ubiegania się o stypendia bez zamiaru ich ukończenia czy w ogóle uczestnictwa w procesie dydaktycznym. O ile można uznać zasadność tego argumentu w odniesieniu do stypendiów o charakterze socjalnym, o tyle jest on nie do końca zrozumiały, jeśli rozważać kwestie stypendiów motywacyjnych, przyznawanych na podstawie osiągnięć wnioskodawcy.

Obowiązujące przepisy UPSW (art. 173a i 173b, 199a i 199b) przewidują możliwość przyznawania świadczeń pomocy materialnej również przez jednostki samorządu terytorialnego, a stypendiów o charakterze naukowym także przez inne podmioty. Dodatkowo szczególnie uzdolnieni i wyróżniający się doktoranci mogą otrzymywać od 2011 roku zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji na zadania projakościowe (art. 94b ust. 1 pkt 5 UPSW), a na podstawie przepisów rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa

Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. w sprawie warunków przyznawania stypendiów osobom, którym wszczęto przewód doktorski (Dz.U.2011.160.956) również stypendia doktorskie.

Zgodnie z art. 13 ust. 1 pkt 6 UPSW, jednym z podstawowych zadań uczelni jest prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie. Zmiany wprowadzone w wyniku nowelizacji ustawy w 2014 roku wzmacniają ideę life-long learning (LLL) poprzez dopuszczenie możliwości zaliczenia części efektów kształcenia przewidzianych w programie studiów na podstawie uznania kwalifikacji uzyskanych w systemie nieformalnej lub pozaformalnej edukacji (art. 170e–170g UPSW). Umożliwia to osobom, które osiągnęły określone efekty uczenia się poza szkolnictwem wyższym, uzyskać ich potwierdzenie oraz ukończyć studia w zindywidualizowanym trybie. Obecne rozwiązania prawne nie przewidują jednak innych zachęt dla osób uczących się przez całe życie ani dla przedsiębiorców inwestujących w rozwój kwalifikacji swoich pracowników.

Ideę LLL wzmacnia również oparcie studiów na efektach kształcenia, które stwarzają możliwość opisu kwalifikacji uzyskiwanych przez absolwentów w języku umożliwiającym ich odniesienie do krajowej ramy kwalifikacji, a w konsekwencji porównywanie i przenoszenie. Konieczność definiowania programu kształcenia przez efekty kształcenia niewątpliwie przyczynia się również do poprawy jakości kształcenia, wymuszając refleksję twórców programów studiów i poszczególnych nauczycieli akademickich co do zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji, jakie powinny nabyć osoby, kończąc dany przedmiot lub kierunek studiów. Zmianom wprowadzonym w 2011 roku zarzucano jednak brak jednoznacznych przepisów przejściowych związanych z przejściem uczelni na nowy system i brakiem okresu dostosowawczego.

Nowelizacja przepisów UPSW w 2011 roku wprowadziła jeszcze jedną ważną zmianę, związaną z podejściem do procesu kształcenia – nastawienie na jakość kształcenia. Celem, który przyświecał prawodawcy, było zwiększenie odpowiedzialności uczelni za efekt finalny procesu kształcenia i jego stałe doskonalenie. Wdrożenie prawidłowo i efektywnie funkcjonujących wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia stało się jednym z zadań uczelni, którego realizacja podlega ocenie zewnętrznej. Wprowadzone zmiany w powiązaniu z funkcjonowaniem systemu weryfikacji stymulują poprawę jakości kształcenia poprzez wzrost samoświadomości uczelni.

Funkcjonowanie wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia podlega jeszcze pełniejszej niż uprzednio ocenie PKA. Przed rokiem 2011 było to jedno z wielu kryteriów oceny, ale dopiero w wyniku zmian przepisów uzyskało większą rolę w ocenie programowej, a w ocenie instytucjonalnej stało się jednym z głównych. W zasadzie cała idea wizytacji instytucjonalnej PKA sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, czy uczelnia jest świadoma procesów, które zachodzą w jej ramach i w jej otoczeniu, a które wpływają na jakość kształcenia, oraz czy wdrożyła w związku z tym mechanizmy pozwalające na identyfikowanie obszarów wymagających poprawy, wypracowywania i wdrażania rozwiązań oraz ocenę ich skuteczności. Zainteresowanie ekspertów Komisji skupia się na ocenie, czy wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia ma charakter kompleksowy i czy gwarantuje weryfikację i ocenę efektywności wszystkich czynników wpływających na jakość

kształcenia. Warto wspomnieć, iż w przypadku akredytacji instytucjonalnej brak pozytywnej odpowiedzi na te pytanie skutkuje odmową przyznania oceny pozytywnej.

Na poziomie ogólnosystemowym istotną rolę w procesach podnoszenia jakości kształcenia na polskich uczelniach odgrywa Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego, do której kompetencji należy m.in. wyrażanie opinii we wszystkich sprawach istotnych dla szkolnictwa wyższego, opiniowanie aktów prawnych, w tym budżetu państwa w zakresie dotyczących szkolnictwa wyższego, przedstawiania ministrowi projektów wzorcowych efektów kształcenia (art. 45 UPSW).

Dodatkowo w myśl art. 55 UPSW konferencje rektorów wspierają i monitorują działania na rzecz systematycznego podnoszenia jakości kształcenia oraz promowania jednostek oferujących kształcenie wysokiej jakości.

Stan uwarunkowań prawnych w procesie zapewnienia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym można ogólnie ocenić pozytywnie. Przepisy prawne wyznaczają zadania uczelni w tym zakresie, przyznają określonym podmiotom kompetencje weryfikacji sposobu realizacji tych zadań oraz konsekwencje negatywnej oceny działalności uczelni. Obowiązujące prawo jedynie w niewielkim zakresie wprowadza zachęty do ciągłego podnoszenia jakości kształcenia. Należy jednak postawić pytanie, czy powinien to być przedmiot zainteresowania ustawodawcy. Wydaje się, iż głównym celem regulacji prawnych powinien być wpływ na wzrost świadomości uczelni i osób podejmujących decyzje w procesie zarządzania kształceniem i do tego aktualne rozwiązania prawne, przy założeniu ich należytego egzekwowania, zmierzają.

5.3.3. Działalność naukowa i badawczo-rozwojowa uczelni

Wzrost potencjału naukowego polskich uczelni oraz osiągnięcie wysokiej pozycji w rankingach międzynarodowych nie jest możliwe bez zmian systemowych związanych z planowanym i sukcesywnym wzrostem nakładów na badania naukowe oraz zmian w systemie funkcjonowania uczelni w kierunku konsolidacji.

Jednym z mechanizmów, uwzględniającym oba te założenia, jest możliwość przyznawania przez ministra jednostce naukowej, centrum naukowemu lub konsorcjum naukowemu statusu Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego (art. 84a UPSW). Otrzymanie statusu KNOW wiąże się z przyznaniem dodatkowego finansowania z budżetu państwa, w tym z tytułu dodatku do wynagrodzenia dla pracowników oraz specjalnych stypendiów naukowych dla uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich oraz specjalnych stypendiów naukowych dla studentów (art. 94b UPSW). Jednak pomimo obowiązywania powyższych przepisów od trzech lat nie udało się wyłonić KNOW we wszystkich obszarach nauki. Jednocześnie dotychczasowe rezultaty konkursów wykazują tendencje do promowania konsorcjów i centrów naukowych skupiających potencjał kilku jednostek.

Przepisy UPSW przewidują możliwości tworzenia związku uczelni (art. 28) będącego porozumieniem dwóch lub więcej autonomicznych uczelni dla wspierania realizacji ich zadań. W systemie brakuje jednak mechanizmów zachęcających uczelnie do podejmowania

decyzji o utworzenia takiego związku, a istniejące dotychczas (do nowelizacji UPSW w 2014 roku) bariery administracyjne dodatkowo ograniczały te możliwości. Warto również wskazać, iż istotą powołania związku uczelni nie jest wspólna realizacja ich zadań dla wsparcia realizacji tych zadań przez każdą z nich z osobna.

Zwiększeniu efektywności działalności naukowo-badawczej pracowników naukowych służyć mają wprowadzone w wyniku kolejnych nowelizacji UPSW zmiany zasad zatrudniania. Z jednej strony nastąpiło odejście od mianowania jako podstawy nawiązania stosunku pracy. Zgodnie z 118 ust. 1 na tej podstawie możliwe jest zatrudnienie jedynie osoby posiadającej tytuł naukowy profesora. Z drugiej wprowadzono maksymalne okresy zatrudnienia na określonych stanowiskach. Stosownie do dyspozycji art. 120, zatrudnienie na stanowisku asystenta osoby nieposiadającej stopnia naukowego doktora, a na stanowisku adiunkta osoby nieposiadającej stopnia doktora habilitowanego nie może przekroczyć ośmiu lat.

Dodatkowo w celu efektywniejszego gospodarowania środkami publicznymi przeznaczonym na badania naukowe w kwietniu 2010 roku uchwalono szereg ustaw reformujących, niekiedy gruntownie, obszar działalności naukowej uczelni, a określających zasady finansowania nauki, zasady działalności NCBiR czy powołania i zasad organizacji NCN.

5.3.4. Polityka kadrowa i ścieżki awansu naukowego

Od momentu uchwalenia UPSW w 2005 roku przepisy dotyczące szeroko rozumianej polityki kadrowej na uczelniach stanowią jedną z częściej i gruntowniej przebudowywanych, w wyniku kolejnych nowelizacji, grup. Zmiany te z jednej strony idą w kierunku eliminacji zjawisk niepożądanych i uproszczeniu niektórych kwestii, z drugiej jednak ich częstotliwość wpływa na niepewność sytuacji prawnej uczelni i problemy ze stosowaniem różnych przepisów względem pracowników zatrudnianych w różnych okresach. Problematykę tę komplikuje również fakt, iż do spraw pracowniczych nauczycieli akademickich obok UPSW zastosowanie mają również przepisy Kodeksu pracy.

Warunkiem zatrudnienia nauczyciela akademickiego w uczelni publicznej, w wymiarze czasu przewyższającego połowę etatu, jest przeprowadzenie otwartego konkursu (art. 118a UPSW). Z obowiązku tego zwolnione jest ponowne zatrudnienie na tym samym stanowisku osoby, która osiągnęła uprawnienia emerytalne. Dodatkowo w wyniku zmian w 2014 roku wprowadzono kolejne wyłączenia, które uelastyczniają stosowanie tego przepisu. Wprowadzono wspomniane już ograniczenie czasu trwania zatrudnienia na stanowisku asystenta osoby bez stopnia naukowego doktora, a na stanowisku adiunkta – osoby bez habilitacji. Zmianie uległa również podstawa nawiązania stosunku pracy – począwszy od 2011 roku dotychczasowe mianowanie zastąpiono umową o pracę (za wyjątkiem osób posiadających tytuł naukowy profesora).

W wyniku nowelizacji UPSW w 2011 roku wprowadzono reguły mające za zadanie ograniczenie wieloetatowości nauczycieli akademickich. Od tego momentu nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej może podjąć lub kontynuować zatrudnienie w ramach stosunku pracy tylko u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność

dydaktyczną lub naukowo-badawczą, a podjęcie lub kontynuowanie takiego zatrudnienia wymaga zgody rektora. Jednocześnie naruszenie tego obowiązku przez pracownika stanowi podstawę rozwiązania stosunku pracy za wypowiedzeniem (art. 129 UPSW). Doprecyzowane zostały również przepisy dotyczące zasad składania oświadczeń o wyrażeniu zgody na zaliczenie do minimum kadrowego. Wykrywaniu sytuacji niepożądanych służyć ma obowiązek zamieszczania określonych danych w systemie POL-on. Zgodnie z obowiązującymi przepisami uczelnia ma obowiązek bieżącej aktualizacji informacji o podstawowym miejscu pracy i miejscu dodatkowego zatrudnienia oraz informacji o zaliczeniu do minimum kadrowego swoich pracowników (art. 129a UPW).

Zatrudnienie w uczelni w pełnym wymiarze czasu pracy lub na podstawowym miejscu pracy wpływa również na możliwość zaliczenia pracownika do minimum kadrowego studiów II stopnia i studiów jednolitych oraz możliwość pełnienia funkcji jednoosobowych organów uczelni publicznych.

Wysokość minimalnego wynagrodzenia nauczycieli akademickich w uczelni publicznej określa obecnie rozporządzenie z 11 grudnia 2013 r. w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej (Dz.U.2013.1571), które zakłada stopniowy wzrost tych wynagrodzeń do roku 2015. Wysokość wynagrodzenia i zasady zatrudnienia nauczycieli akademickich w uczelniach niepublicznych zależą od woli umawiających się stron.

Na politykę kadrową uczelni silnie wpływają obowiązujące przepisy normujące warunki prowadzenia studiów. Określają one wymagania związane z tworzeniem minimum kadrowego i zaliczaniem do niego nauczycieli akademickich. Wymogi te związane są z liczbą i kwalifikacjami kadry, na której uczelnia zamierza oprzeć swój proces kształcenia, a także liczbą godzin i rodzajami zajęć, które osoby te muszą prowadzić na studiach. Przepisy te zdają się ulegać stopniowej liberalizacji w kierunku ich racjonalizacji i dostosowania do rzeczywistych możliwości uczelni bez uszczerbku dla jakości kształcenia. Jak przykład można wskazać art. 9a ust. 1 UPSW, który przewiduje możliwość zaliczenia do minimum kadrowego na kierunkach o profilu praktycznym osób posiadających doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią w wymiarze min. 25% czasu pracy, a nie pełnego etatu oraz § 8 ust. 3 rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów, który przewiduje obowiązek spełnienia wymagań dotyczących minimum kadrowego w stopniu zapewniającym prowadzenie zajęć przewidzianych w planie studiów na ostatnim roku studiów ostatniego cyklu kształcenia na tym kierunku studiów, poziomie i profilu kształcenia, a nie jak to było wymagane na początku funkcjonowania przepisów UPSW w 2005 r. od samego początku prowadzenia kształcenia na danym kierunku.

Uproszczeniu uległy procedury zaliczania do minimum kadrowego kierunku studiów o profilu praktycznym nauczyciela akademickiego posiadającego doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią.

Zasady zatrudniania nauczycieli akademickich regulowane przez obowiązujące przepisy z jednej strony dają uczelniom możliwość elastycznego kształtowania własnej polityki kadrowej, a z drugiej formułują szereg wymogów, które muszą zostać spełnione,

ograniczając ją. Ograniczenia związane z zatrudnianiem, określone w UPSW, odnoszą się przede wszystkim do uczelni publicznych. Uczelnie niepubliczne posiadają dużo większą swobodę w tym zakresie i wiążą je przede wszystkim ogólne zasady określone w Kodeksie pracy. Jednocześnie jednak w przypadkach, w których zatrudnienie wpływa na możliwość prowadzenie kształcenia, ubiegania się o uprawnienia do nadawania stopni naukowych, ocenę jakości kształcenia, wymagania stawiane obu typom uczelni w odniesieniu do stanu kadry są jednolite.

Począwszy od 2005 roku znacznej przebudowie uległy również regulacje określające zasady awansu naukowego. W zakresie postępowań o nadanie stopnia naukowego doktora aktualnie obowiązujące przepisy ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym podnoszą stawiane wymagania m.in. poprzez wprowadzenie obowiązku posiadania min. jednej publikacji naukowej, obowiązku powołania min. dwóch recenzentów pośród osób zatrudnionych w szkole wyższej lub jednostce organizacyjnej innej niż ta, której pracownikiem jest osoba ubiegająca się o nadanie stopnia doktora i niebędących członkami rady jednostki organizacyjnej przeprowadzającej przewód, czy obowiązku przygotowania streszczenia rozprawy w języku angielskim oraz publikowania streszczenia rozprawy doktorskiej i jej recenzji.

Gruntownej zmianie zostały natomiast poddane zasady przeprowadzania postępowania habilitacyjnego. W chwili obecnej habilitant składa wniosek do CK wraz ze wskazaniem rady jednostki organizacyjnej, która ma przeprowadzić postępowanie. Zdecydowano się na odejście od kolokwium habilitacyjnego na rzecz oceny dorobku naukowego wnioskodawcy. Zwiększeniu uległa rola recenzentów zewnętrznych przy ocenie wniosku takiej osoby. Określone dokładnie zostały terminy na dokonanie poszczególnych czynności w postępowaniu habilitacyjnym. Wobec osób, których procedura habilitacyjna zakończy się niepowodzeniem, wprowadzono ograniczenie dotyczące ponownego ubiegania się o nadanie tego stopnia dopiero po upływie 3 lat.

Zmianie uległy również wymagania stawiane osobom pragnącym ubiegać się o tytuł naukowy profesora dzięki dodatnim warunkom posiadania doświadczenia w kierowaniu zespołami badawczymi, realizującymi projekty finansowane w drodze konkursów krajowych i zagranicznych lub odbycia staży naukowych, lub prowadzenia prac naukowych w instytucjach naukowych, w tym zagranicznych. Modyfikacji uległy również zasady powoływania recenzentów w postępowaniu o nadanie tytułu naukowego.

Zmiany w zakresie procedur awansu naukowego ogólnie oceniane są pozytywnie. Problemami podnoszonymi w związku z ich stosowaniem jest brak jednoznacznych kryteriów oceny dorobku wnioskodawcy (co bywa postrzegane również jako zaleta nowych postępowań) oraz niedookreśloność pojęć, którymi posługuje się ustawodawca, formułując warunki konieczne do uzyskania stopni i tytułu.

W wyniku nowelizacji przepisów ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym w roku 2011 wprowadzono dwie alternatywne ścieżki awansu naukowego. Jedna dotyczy możliwości doktoryzowania się osoby, która nie posiada kwalifikacji II stopnia (nie posiada tytułu zawodowego magistra lub równorzędnego), a jest laureatem Diamentowego Grantu i

spełnia pozostałe warunki do nadania tego stopnia naukowego (art. 13a). Druga, niebędąca w istocie awansem naukowym jako takim, ale wiążąca się z nabyciem szeregu uprawnień z tym związanych, to możliwość przyznania osobie, która uzyskała stopień doktora w Polsce lub za granicą i podczas pracy w innym państwie przez co najmniej pięć lat kierowała samodzielnie zespołami badawczymi oraz posiada znaczący dorobek i osiągnięcia naukowe, na mocy decyzji rektora uprawnień równoważnych uprawnieniom wynikającym z posiadania stopnia doktora habilitowanego (art. 21a).

5.3.5. Obecność i pozycja polskiego szkolnictwa wyższego w świecie

Wzrost pozycji polskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej możliwy jest dzięki realizacji założeń określonych w pkt 3, a związanych z działalnością naukową i badawczo-rozwojową. Konsolidacja potencjału rozwojowego uczelni w formie konsorcjów, centrów naukowych wpłynąć może znacząco na poprawę ich pozycji w światowych rankingach. Już teraz procesy te są dostrzegalne w związku z ubieganiem się o przyznanie statusu KNOW. Jednocześnie jednak obowiązujące przepisy pozostawiają wiele niejednoznaczności interpretacyjnych w odniesieniu do zasad funkcjonowania uczelni skupionych w różnego rodzaju porozumieniach. Wiele spraw zostało pozostawionych do indywidualnego i elastycznego ustalenia pomiędzy uzgadniającymi się stronami – co oczywiście należy ocenić pozytywnie. Jednocześnie wymogi stawiane pojedynczym uczelniom są szczegółowo i rygorystycznie uregulowane tak, że uczelnie często nie widzą sensu konsolidacji, gdyż nie tylko nie ułatwia ona spełnienia tych wymogów, ale często wiąże się z dodatkowymi. Niekiedy uczelnia, chcąc przystąpić do porozumienia, musi sama najpierw spełniać wszystkie wymogi, które później będzie musiała również spełniać wspólnie z inną jednostką.

Wzrost pozycji polskiego szkolnictwa wyższego na świecie to również wzrost internacjonalizacji naszych uczelni zarówno w aspekcie badawczym (polskie uczelnie jako partner dla zagranicznych podmiotów w prowadzeniu badań), jak i kształcenia. Interesującą formą takiej współpracy w ramach drugiego z tych obszarów może być prowadzenie studiów wspólnych oraz wydawanie wspólnych dyplomów w kooperacji z zagranicznymi podmiotami. Kolejne nowelizacje UPSW w 2011 i 2014 roku zdają się wprowadzać podwaliny dla podejmowania tego typu inicjatyw. Jednocześnie jednak niedoskonałości ustawodawcze mogą póki co raczej zniechęcać do tego typu działań.

Obowiązujące obecnie sztywne zasady przyjmowania na studia cudzoziemców, szczególnie w uczelniach publicznych, nie czynią łatwym włączania obcokrajowców w poczet polskiej społeczności studenckiej. Uczelnie zdają sobie dawać z tym radę, tworząc w swoich strukturach odpowiednie komórki odpowiedzialne za formalną stronę procesu rekrutacji takich osób. W odniesieniu do zatrudniania zagranicznych pracowników w charakterze nauczycieli akademickich jest już zdecydowanie lepiej. Na marginesie warto zwrócić uwagę, iż umiędzynarodowienie kształcenia jest jednym z kryteriów oceny programowej PKA (art. 9 ust. 3 pkt 3 UPSW).

5.3.6. Ład instytucjonalny

Obowiązujące przepisy ugruntowują partnerskie relacje pomiędzy organami władzy publicznej a środowiskami akademickimi.

Po pierwsze, UPSW deklaruje i gwarantuje autonomię działania uczelni. Ustawodawca określa pewne minimalne wymagania, które każda jednostka prowadząca kształcenie musi spełniać. Jednocześnie analiza szczegółowych rozwiązań prawnych prowadzi do konkluzji o stopniowej liberalizacji tych wymogów. Regulacje prawne przyznają uczelniom coraz większy zakres uprawnień decyzyjnych. Najbardziej widocznym przykładem może być w tym zakresie pozostawienie uczelniom swobody w kształtowaniu swojej oferty dydaktycznej dzięki odejściu od standardów kształcenia i zamkniętej listy kierunków studiów.

Po drugie, zagwarantowana została autonomia działalności instytucji i organizacji reprezentatywnych dla środowiska akademickiego, będąca konsekwencją sposobu ukształtowania ich statusu prawnego, zasad powoływania i odwoływania ich członków, określonych ustawowo zasad finansowania. W tym zakresie dostrzec można jednak pewną tendencję, widoczną w trakcie procesu legislacyjnego nad nowelizacją UPSW w 2014 roku, do ograniczania tej autonomii m.in. w odniesieniu do RGNiSW czy PKA, a związaną ze zmniejszeniem zakresu kompetencji lub próbami narzucania zasad wewnętrznej organizacji. Dzięki stanowczemu głosowi środowiska akademickiego propozycje te nie znalazły odzwierciedlenia w uchwalonej ustawie.

Po trzecie, wszelka działalność instytucji jednostek sektora szkolnictwa wyższego musi mieć swoje oparcie w obowiązującym prawie. Uczelnie oraz instytucje i organizacje reprezentujące środowisko akademickie mogą podejmować działania w takim zakresie, w jakim posiadają do tego uprawnienia i nie naruszają granic wyznaczonych przez obowiązujące normy prawne. Władcza działalność organów władzy publicznej możliwa jest jedynie w sytuacji istnienia ku temu wyraźnego upoważnienia w aktach prawnych rangi ustawowej. Działalność wszystkich jednostek sektora szkolnictwa wyższego podlega kontroli zgodności z prawem zarówno w systemie kontroli wewnętrznej (instancyjnej), jak i sprawowanej przez niezależne sądy.

Zakres kompetencji instytucji i organizacji reprezentujących środowisko akademickie od momentu uchwalenia UPSW w 2005 roku uległ niewielkim zmianom. Największe odnoszą się do działalności PKA, ale i tu są to zmiany raczej o charakterze jakościowym, związane z modyfikacjami w zakresie przedmiotu oceny Komisji.

Zmiany ustrojowe w odniesieniu do powołania nowych instytucji szkolnictwa wyższego oraz rozszerzenia uprawnień już istniejących, proponowane w projekcie środowiskowym Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego, zostały wprowadzone jedynie w minimalnym zakresie (np. przyznanie osobowości prawnej konferencjom rektorów – art. 54 ust. 1 i 2 UPSW).

5.3.7. Ustrój uczelni i reguły zarządcze

Zmiany postulowane w środowiskowym projekcie Strategii Rozwoju i Szkolnictwa Wyższego, w odniesieniu do tego obszaru nie zostały prawie w ogóle wdrożone. Wśród kosmetycznych zmian wskazać należy m.in. na możliwość powoływania rektora uczelni publicznej w drodze konkursu (art. 72 ust. 1 UPSW) oraz obowiązek powoływania w publicznych uczelniach zawodowych konwentu, w skład którego wchodzić mają przedstawiciele interesariuszy zewnętrznych (art. 60, art. 63–64 UPSW). Ustrój wewnętrzny uczelni publicznych i niepublicznych określają ich statuty, przy czym druga grupa tych uczelni posiada w tym zakresie większą swobodę.

5.3.8. Konsolidacja, konwergencja i transparentność systemu szkolnictwa wyższego

Postępujące w Polsce procesy konsolidacji uczelni odnoszą się przede wszystkim do łączenia uczelni niepublicznych, a ich główną motywacją są względy ekonomiczne. Impulsem do podejmowania decyzji w tym zakresie jest stale obniżająca się liczba kandydatów na studia spowodowana niżem demograficznym i konieczność poszukiwania sposobów zachowania swojej działalności.

Procesy łączenia uczelni są, w świetle obecnych przepisów, niezwykle problematyczne (pomijając trudności o charakterze majątkowo-organizacyjnym) i wymagają wydania stosownego aktu prawnego o randze ustawowej lub rozporządzeniowej. Obowiązujące przepisy nie przewidują w ogóle możliwości łączenia uczelni publicznej z niepubliczną.

Dotychczasowa tendencja w zakresie konsolidacji uczelni publicznych w naszym kraju szła raczej w odwrotnym kierunku – wzmacnianiu pozycji ustrojowej i organizacyjnej pojedynczych uczelni poprzez np. zmianę nazwy niektórych uczelni publicznych po 2011 roku na tzw. „uniwersytety przymiotnikowe" czy rozbudowę infrastruktury ze środków UE. Powoli trend ten zostaje odwrócony. Konsolidacja uczelni publicznych widoczna jest w ostatnich latach w związku z realizacją badań naukowych. Wspominane już mechanizmy finansowe m.in. związane z nadawaniem statusu KNOW czy ubieganiem się o przyznanie finansowania określonych przedsięwzięć badawczych, w tym związanych z infrastrukturą badawczą, motywują uczelnie do łączenia swojego potencjału.

W wyniku nowelizacji UPSW w 2014 roku zmianie uległy przepisy dotyczące tworzenia związków uczelni. Celem istnienia takiego związku ma być wspieranie realizacji zadań (ale nie realizacja tych zadań) uczelni wchodzących w skład tego porozumienia (art. 28 UPSW). Związek mogą utworzyć tylko uczelnia publiczna z inną uczelnią publiczną albo uczelnie niepubliczne. Istotną zmianą, która została dokonana w odniesieniu do tych kwestii, jest wskazanie sposobów realizacji idei istnienia związku uczelni, a co ważniejsze uproszczenie procedury ich tworzenia. Od 1 października 2014 roku związek uczelni będzie tworzony na mocy decyzji ministra, a nie jak dotychczas w drodze analogicznej jak dla utworzenia uczelni, a więc w niektórych przypadkach w drodze ustawy. Dotychczasowe regulacje prawne były zbyt rygorystyczne, w konsekwencji od momentu wejścia w życie przepisów o związkach uczelni w roku 2005 w naszym kraju nie powstał żaden taki związek.

Nowelizacja przepisów UPSW w 2011 i 2014 roku rozszerzyła katalog środków z budżetu państwa, które uczelnia niepubliczna może otrzymywać w formie dotacji. Obok środków przeznaczonych na bezzwrotną pomoc materialną dla studentów dotyczy to również środków na kształcenie na stacjonarnych studiach doktoranckich, zwiększenia stypendium doktoranckiego oraz innych zadań projakościowych zgodnie z art. 94b UPSW. Uczelnie niepubliczne nie mogą natomiast ubiegać się o finansowanie działalności dydaktycznej ze środków publicznych.

Kolejne zmiany w przepisach idą w kierunku stopniowego zwiększania transparentności szkolnictwa wyższego. Wiąże się to m.in. z obowiązkiem podawania do wiadomości publicznej treści uchwały rekrutacyjnej (art. 169 UPSW), publikowania na stronie internetowej uczelni wzoru umowy podpisywanej ze studentami (art. 160 UPSW), publikowania wyników monitoringu losów zawodowych absolwentów przez właściwego ministra (art. 13b ust. 10 UPSW), tworzeniem listy ostrzeżeń, na której znajdują się informacje na temat: podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, które otrzymały negatywną ocenę programową na prowadzonych kierunkach studiów; zawieszonych lub cofniętych uprawnień do prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia; wygaśnięcia uprawnień do prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia; cofnięcia pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej; likwidacji uczelni niepublicznej (art. 37b UPSW); publikowaniem uchwał RGNiSW (art. 47 UPSW), uchwał PKA wraz z uzasadnieniem oraz raportów zespołów oceniających (art. 53a UPSW); podawaniem do wiadomości publicznej informacji na temat projektów grantowych finansowanych przez NCN i NCBiR. Dodatkowo od 2011 roku funkcjonuje system POL-on, który został rozszerzony o informacje dotyczące nauki i obecnie stanowi Zintegrowany System Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym (art. 34a UPSW) obejmujący m.in. dane dotyczące studentów, doktorantów, nauczycieli akademickich i pracowników naukowych, a także streszczenia i recenzje rozpraw doktorskich oraz autoreferatów i recenzji w postępowaniach habilitacyjnych.

5.3.9. Zasady finansowania

Zgodnie z art. 93 UPSW, wydatki z budżetu państwa planowane na finansowanie działalności uczelni publicznych, w odniesieniu do wynagrodzeń waloryzowane są corocznie, co najmniej o średnioroczny wskaźnik wzrostu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej, a w części niedotyczącej wynagrodzeń – co najmniej o średnioroczny wskaźnik wzrostu cen towarów i usług. Analogiczne rozwiązanie w odniesieniu do dotacji projakościowej przewiduje art. 94b UPSW. Pozostaje otwartym pytanie, czy taki wzrost nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe zapewni dynamiczny rozwój całego sektora i poszczególnych uczelni.

W systemie brakuje rozwiązań prawnych zachęcających podmioty prywatne (osoby fizyczne i osoby prawne) do finansowego wspierania rozwoju uczelni. Interesujący pomysł w tym zakresie dotyczy zmian w przepisach podatkowych poprzez stworzenie możliwości przekazywania 1% podatku CIT na rzecz jednostek naukowych. Zmiany te są póki co w fazie projektu, więc pozostaje mieć nadzieję, iż zostaną one niedługo uchwalone i zaczną funkcjonować, co umożliwi zasilenie budżetów uczelni środkami pozabudżetowymi.

5.3.10. Zasady etyki zawodowej i dobre praktyki w działaniu uczelni

Obowiązujące przepisy prawne kładą silny nacisk na etykę zawodu nauczyciela akademickiego oraz etykę prowadzenia badań naukowych. Chcąc ograniczyć możliwość pojawiania się zjawisk patologicznych, wprowadzono m.in. zakaz służbowej podległości nauczyciela akademickiego i zatrudnionego w tej samej uczelni jego małżonka, krewnych i bliskich (ograniczenie to nie dotyczy osób pełniących funkcje organów jednoosobowych uczelni, dla których ustawa przewiduje powoływanie ich w drodze wyborów) (art. 118 ust. 4 UPSW) oraz obowiązek przeprowadzania postępowania konkursowego na stanowiska nauczycieli akademickich w wymiarze przekraczającym połowę etatu i obowiązek powszechnego informowania o takim konkursie.

Zgodnie z art. 139 UPSW, nauczyciel akademicki za postępowanie uchybiające obowiązkom lub godności zawodu nauczyciela akademickiego podlega odpowiedzialności dyscyplinarnej. Względem takiej osoby, po przeprowadzeniu sformalizowanego postępowania, może być orzeczona wskazana w przepisach kara łącznie z zakazem wykonywania zawodu na stałe (art. 140–150 UPSW). Dodatkowo w przypadku czynów, które stanowią jednocześnie naruszenie zasad etyki w nauce, w szczególności związanych z naruszeniem prawa autorskiego, komisja dyscyplinarna może zwrócić się o wydanie opinii do komisji ds. etyki w nauce, a jej opinia jest wiążąca dla komisji dyscyplinarnej w ustaleniu treści naruszenia.

Nowością wprowadzoną w wyniku nowelizacji ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym w 2014 r. jest możliwość odebrania prawa posługiwania się tytułem profesora w przypadku stwierdzenia nieważności postępowania w tym zakresie.

Komisja ds. etyki w nauce, funkcjonująca na podstawie ustawy z 30 kwietnia 2010 r. o Polskiej Akademii Nauk (Dz.U.2010.96.619, z późn. zm.) obok wspomnianego uprawnienia opracowuje również kodeks etyki pracownika naukowego oraz prowadzi działalność mającą na celu upowszechnianie standardów rzetelności badań naukowych. Przestrzeganie tych zasad jest jednym z warunków, które musi spełniać członek RGNiSW (art. 46a ust. 3 pkt 3 UPSW).

Kodeksy etyki powinny być również opracowane i promowane przez samorządy studentów i doktorantów (art. 202 ust. 5a i art. 208 ust. 1a UPSW). Za naruszenie przepisów obowiązujących w uczelni oraz za czyny uchybiające godności studenta i doktoranta ponoszą oni odpowiedzialność dyscyplinarną (art. 211 i art. 226 UPSW).

5.4. Uwagi końcowe

Analiza prawnych podstaw funkcjonowania polskiego szkolnictwa wyższego pozwala ogólnie pozytywnie ocenić obecny stan uregulowań w tym zakresie. Szczególnie dobrze można ocenić większość zmian, jaka została dokonana na przestrzeni ostatnich kilku lat. Znaczna ich część jest wynikiem ustaleń podjętych wspólnie z przedstawicielami środowiska akademickiego.

Jednocześnie jednak oceniając obowiązujący stan prawny w kontekście możliwości realizacji celów sformułowanych w projekcie środowiskowym Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego należy stwierdzić, iż jest on daleki od ideału. Przyczyn takiej oceny jest kilka.

Po pierwsze związane jest to z niedoborem regulacji prawnych w odniesieniu do niektórych obszarów funkcjonowania sektora szkolnictwa wyższego. Szczególnie widoczne jest to w kontekście braku jednoznacznych wytycznych wiążących dla organów władzy publicznej w zakresie stałego wzrostu nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę, co w konsekwencji oddziałuje na możliwość strategicznego planowania działalności uczelni.

Po drugie częste zmiany przepisów, wprowadzające niejednokrotnie istotne zmiany do kwestii będących już uprzednio przedmiotem modyfikacji, wpływają na poczucie pewności uczelni. W praktyce powoduje to również konieczność ciągłego dostosowywania podejmowanych działań do zmienianych wymagań, co często angażuje znaczne zasoby osobowe i finansowe uczelni. Jednocześnie częste zmiany przepisów powodują, iż w odniesieniu do różnych obszarów i sytuacji zastosowanie będą miały reguły uchwalone w różnym czasie.

Po trzecie przyczyną takiego stanu rzeczy jest również niedoskonałość legislacyjna obowiązujących przepisów powodująca problemy z ich codziennym stosowaniem. Najdobitniejszym przykładem tej sytuacji są rozbieżności interpretacyjne pomiędzy resortem szkolnictwa wyższego i nauki a sądami, czy nawet samymi sądami w zakresie stosowania niektórych przepisów. Niedoskonałości te jedynie w niewielkim zakresie udało się wyeliminować w wyniku kolejnych nowelizacji.

Wyzwania

Na zakończenie warto zwrócić jeszcze uwagę na dwie kwestie wykraczające poza prowadzone analizy ale bezpośrednio z nimi związane. Należy pamiętać, iż obowiązujące prawo przyznaje uczelni szeroki zakres uprawnień decyzyjnych, które realizuje ona w ramach swojej autonomii. To od uczelni i podejmowanych przez nią decyzji zależy w dużej mierze to czy uda się osiągnąć stan określony w wizji szkolnictwa wyższego do roku 2020. Prawo może bowiem być w niektórych obszarach jedynie motywatorem podejmowania określonych działań ale nie może ich wymuszać. Nawet najdoskonalsze prawo nie umożliwi realizacji założonych celów strategicznych jeśli uczelnie nie będą czyniły właściwego użytku z posiadanych uprawnień. W związku z tym powstaje również kolejne pytanie, na które należałoby odpowiedzieć – na ile władza ustawodawcza i wykonawcza powinna, tworząc normy prawne, ingerować w działalność uczelni. Innymi słowy chodzi o poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy prawo jest optymalnym narzędziem stymulowania działań w kierunku osiągnięcia założonego celu i realizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego czy też powinno to (w niektórych obszarach) pozostać w gestii nieformalnych, oddolnych działań i inicjatyw.

Mając to na względzie można dostrzec dwa główne wyzwania związane z omawianym obszarem w kontekście dążenia do realizacji założeń Startegii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego - z jednej strony jest to konieczność oceny efektywności poszczególnych

mechanizmów mających umożliwić osiągnięcie założonych celów startegicznych, a z drugiej, w porzypadku gdy mechanizmem tym mają stać się przepisy prawne, takie ich zaprojektowanie, aby wyznaczały one ramy dążenia do realizacji tych celów motywując uczelnie i inne jednostki sektora szkolnictwa wyższego do podejmowania optymalnych działań w tym kierunku.

6. Polskie szkoły wyższe w kontekście międzynarodowym

6.1. Międzynarodowe uwarunkowania działalności polskich uczelni (Agnieszka Chłoń-Domińczak)

Szkolnictwo wyższe w Polsce funkcjonuje w ramach ustanowionego przez Deklarację Bolońską Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, co oznacza znaczącą rolę kontekstu międzynarodowego w funkcjonowaniu uczelni oraz systemu szkolnictwa wyższego. Z jednej strony, priorytety określane w ramach EOSW stanowią jeden z istotnych impulsów w procesie zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w Polsce. Z drugiej zaś, polscy studenci korzystają z możliwości oferowanych przez programy wspierające mobilność w szkolnictwie wyższym.

6.1.1. Proces Boloński i jego wdrożenie

Proces Boloński, zainicjowany przez Deklarację Bolońską w 1999 r., realizowany jest już od 15 lat. Jest to jedna z głównych inicjatyw europejskich odnosząca się do szkolnictwa wyższego. Udział krajów w Procesie Bolońskim jest dobrowolny. Niemniej jednak obecnie proces ten realizowany jest w 47 krajach, stanowiących wspólnie Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EHEA). Ponadto, członkami Procesu Bolońskiego jest Komisja Europejska oraz członkowie-konsultanci, w tym: Rada Europy, UNESCO, EUA, ESU, EUARSHE, ENQA, Education International oraz BusinessEurope.

Główne kierunki działań w Procesie Bolońskim to[14]:

- wprowadzenie studiów dwu- i trzystopniowych;
- wprowadzenie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów);
- utworzenie ogólnoeuropejskiego systemu punktów zaliczeniowych, pozwalającego na przenoszenie osiągnięć (ECTS);
- zintensyfikowanie mobilności studentów i pracowników europejskich szkół wyższych;
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia;
- promocja europejskiego wymiaru edukacji wyższej – utworzenie kierunków lub modułów o tematyce europejskiej;
- propagowanie i budowanie struktur dla uczenia się przez całe życie (realizowane np. przy pomocy programu „Uczenie się przez całe życie", z ang. LLP – the Lifelong Learning Programme);
- poprawa współpracy pomiędzy uczelniami a studentami;
- promocja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego na świecie;
- zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji; synergia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badawczego;

14 http://ekspercibolonscy.org.pl/cele

- nacisk na społeczny wymiar kształcenia: stworzenie równego dostępu do szkolnictwa wyższego - w tym możliwości ukończenia studiów - wszystkim chętnym niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego poprzez zapewnienie właściwego wsparcia finansowego, doradztwa zawodowego i osobistego;
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów, czyli zdolności do znalezienia i utrzymania zatrudnienia oraz mobilności na rynku pracy;
- wprowadzenie suplementu do dyplomu wydawanego nieodpłatnie wszystkim absolwentom studiów wyższych;
- zmiana w podejściu do procesu kształcenia – przejście na kształcenie zorientowane na studenta (zamiast na nauczyciela).

Wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce obejmuje wszystkie określone powyżej elementy. Obecnie działania dotyczą przede wszystkim reformy szkolnictwa wyższego, wprowadzającej krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, co sprzyja działaniom projakościowym w szkołach wyższych, przede wszystkim reorientacji kształcenia na studentów, określaniu efektów kształcenia, a przez to ułatwieniu dopasowania oferty edukacyjnej do oczekiwań rynku pracy

Ważnym elementem Procesu Bolońskiego są organizowane co 2-3 lata konferencje ministerialne, w trakcie których uczestnicy tego procesu oceniają postęp dotyczący szkolnictwa wyższego zachodzący w EHEA, a także decydują o kierunkach nowych działań. Ostatnia tego typu konferencja odbyła się w kwietniu 2012 r. w Bukareszcie. W konferencji wzięło udział 47 delegacji z krajów EHEA, przedstawiciele Komisji Europejskiej, delegacje 23 państw spoza obszaru oraz kilkunastu organizacji międzynarodowych działających w sektorze szkolnictwa wyższego.

Priorytety we wdrażaniu Procesu Bolońskiego na lata 2012-2015, ustalone na konferencji ministerialnej to:

- zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich;
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów;
- poprawa skali oraz jakości mobilności w szkolnictwie wyższym.

Konferencji towarzyszyło również *Bologna Policy Forum*, skierowane do krajów spoza Europy, zainteresowanych osiągnięciami i doświadczeniami procesu bolońskiego. Tak duże zainteresowanie środowisk światowych tym procesem wskazuje, że tego typu miękkie mechanizmy koordynacji stają się ważnym instrumentem wspierającym rozwój szkolnictwa wyższego w kontekście globalizacji, a także szeroko rozumianej mobilności kapitału ludzkiego.

Bieżące monitorowanie wdrożenia Procesu Bolońskiego powierzone jest grupie Bologna Follow-Up Group (BFUG). Ze względu na zaawansowanie wdrażania Procesu Bolońskiego po 2013 r., działania na poziomie europejskim i krajowym w latach 2012-2015 wspierane są przez BFUG i jej grupy robocze w czterech obszarach:

- raportowania wdrażania Procesu Bolońskiego;

- reform strukturalnych, tj. ram kwalifikacji, rozpoznawania, zapewniania jakości oraz przejrzystości;
- wymiaru społecznego uczenia się przez całe życie;
- mobilności i umiędzynarodowienia.

Praca grup roboczych dotyczy z jednej strony wypracowywania rekomendacji dla dalszego rozwoju EOSW w ramach swojej tematyki, a z drugiej promowania wdrażania już przyjętych struktur i polityk. Polska jest reprezentowana w grupach dotyczących reform strukturalnych (gdzie przedstawicieli Polski jest wiceprzewodniczącym) oraz mobilności i umiędzynarodowienia (BFUG 2012).

Działania Polski związane z wdrażaniem Procesu Bolońskiego objęły przede wszystkim obszary umiędzynarodowienia studiów, powszechnego stosowania Suplementu do Dyplomu, rozwijanie trójstopniowego systemu studiów, rozwijania systemu punktów kredytowych ECTS, zapewniania jakości, w tym powołania Państwowej (obecnie Polskiej) Komisji Akredytacyjnej, promowanie mobilności w ramach programów LPP/Erasmus, Erasmus-Mundus oraz dwustronnych umów międzynarodowych.

Na poziomie krajowym w latach 2007-2013 wdrażanie Procesu było również wspieranie przez zespoły ekspertów bolońskich. Rolą Ekspertów było promowanie założeń Procesu oraz pomoc uczelniom we wdrażaniu jego narzędzi. Ekspertów Bolońskich powoływał Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pracę Zespołu Ekspertów Bolońskich koordynowała Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji - Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie", odpowiedzialna za realizację programu w Polsce[15]. Działania zespołu ekspertów bolońskich w Polsce stanowiło ważne narzędzie wspierające upowszechnienie wiedzy oraz wdrażanie Procesu, w tym w szczególności przekazywanie do szerokiego kręgu odbiorców wiedzy na temat zmian zachodzących w obszarze szkolnictwa wyższego w Polsce.

Z perspektywy Polski wdrażanie Procesu Bolońskiego należy uznać za stosunkowo korzystne. Przede wszystkim, dzięki wprowadzeniu trójstopniowych studiów, punktacji ECTS, a także uczestnictwie w programach mobilności (o czym mowa w dalszej części rozdziału), zwiększyła się mobilność studentów, zarówno pomiędzy uczelniami w kraju, jak i zewnętrzna, związana głównie z wykorzystaniem przez studentów oferty wymiany międzynarodowej.

Na obecnym etapie wdrażania Procesu Bolońskiego ważnym obszarem działań w Polsce jest odniesienie do procesów i działań związanych z wdrażaniem reform strukturalnych. Najważniejszą inicjatywą w tym obszarze jest wdrożenie w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym (KRK-SW), opisane w dalszej części diagnozy.

Inne procesy wspierające reformy strukturalne to działania na rzecz zapewniania jakości i przejrzystości funkcjonowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Działania PKA są w pełni

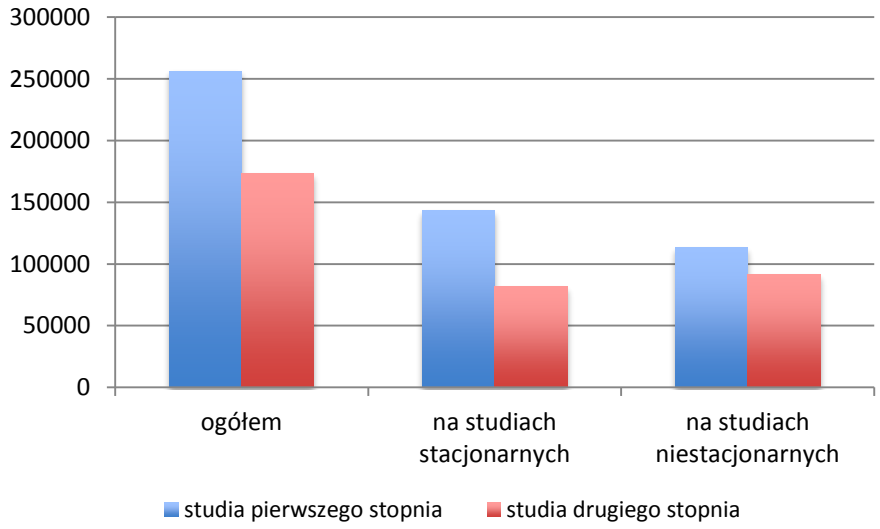
[15] http://ekspercibolonscy.org.pl

zgodne z europejskimi standardami, co zostało potwierdzone przez włączenie PKA do Rejestru Komisji Akredytacyjnych. Polska jest również członkiem Stowarzyszenia Europejski Rejestr Komisji Akredytacyjnych.

Ważnym krokiem dla zwiększenia mobilności i dostępności szkolnictwa wyższego jest jego otwieranie na uznawanie nabytych kompetencji. Pierwszy krokiem w tym kierunku są przyjęte w nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, uchwalonej w lipcu 2014 r. możliwości uznawania efektów uczenia się nabytych poza uczelnią (dla osób, które ukończyły 25 rok życia).

Niemniej jednak warto zwrócić uwagę, że niektóre mechanizmy jeszcze nie zostały w pełni wykorzystane. W szczególności, I stopień studiów jest traktowany raczej jako wprowadzenie do studiów II stopnia, a nie osiągnięcie poziomu wykształcenia, które jest rozpoznawane na rynku pracy jako wykształcenie wyższe. Jest to widoczne w statystykach dotyczących liczby studentów, gdzie liczba absolwentów studiów I stopnia w roku akademickim 2011/2012 w nieznaczny sposób przewyższa liczbę absolwentów studiów II stopnia (wykres 2). W krajach, w których trójstopniowy system studiów funkcjonuje dłużej, znacząca część uczących się kończy naukę na etapie studiów I stopnia, po których rozpoczyna swoją aktywność zawodową, ewentualnie kontynuując studia po zdobyciu doświadczenia na rynku pracy.

Wykres 2. Liczba absolwentów studiów I i II stopnia w roku akademickim 2011/2012.



Źródło: GUS (2014a), Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.

Taka praktyka dotycząca wykorzystania oferty studiów oznacza, że wdrażanie Procesu Bolońskiego w Polsce nie w pełni pozwoliło na odpowiedź na wyzwanie związane z umasowieniem kształcenia na poziomie wyższym. Dlatego istotne są dalsze działania w tym

obszarze, w tym wdrażanie kształcenia zorientowanego na studenta, zgodnie z intencjami KRK-SW.

Do wyzwań, przed jakim stoi polskie szkolnictwo wyższe w kontekście wdrażania Procesu Bolońskiego i związanych z nim reform strukturalnych zaliczyć należy również rozszerzanie oferty szkolnictwa wyższego na różnorodne grupy uczących się. Jednym z ważnych kierunków jest rozwój oferty w ramach uczenia się przez całe życie, adresowanej do osób dorosłych, które chcą rozwinąć swoje kompetencje i zdobyć nowe kwalifikacje. W wielu krajach Europy szkoły wyższe stają się „integratorami" uczenia się przez całe życie, rozwijając ofertę studiów podyplomowych, w tym również w porozumieniu z pracodawcami. Biorąc pod uwagę zmiany społeczne oraz te zachodzące na rynku pracy, uczenie się powinno być coraz bardziej widziane jako aktywność w perspektywie przebiegu życia, powiązana z innymi obszarami (praca, rodzina).

Drugim kierunkiem rozwoju oferty szkolnictwa wyższego wykraczającej poza podstawowy zakres kształcenia jest rozwój tzw. „krótkiego cyklu" kształcenia, stanowiącego pre-boloński poziom kształcenia. Ich celem jest oferta specjalizacji w ramach studiów o profilu zawodowym, szybko reagująca na zmieniające się potrzeby rynku pracy. Studia takie o profilu praktycznym i zawodowym stają się coraz bardziej rozpowszechnione – w 2010 r. oferta taka była dostępna w 19 krajach i regionach europejskich i łącznie kształciło się na tym poziomie 1,7 mln studentów. Studia w ramach krótkiego cyklu pozwalają na kontynuację kształcenia na wyższych poziomach, jak również stanowią istotną ofertę uzupełniającą rozwój uczenia się przez całe życie i uznawanie efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną. Obecnie w Polsce oferta taka nie jest możliwa, ale jak wskazują badania prowadzone pod egidą Fundacji Rektorów Polskich (Chmielecka, Trawińska-Konador 2014) szkoły wyższe są zainteresowane działaniami zmierzającymi do stworzenia takich możliwości.

6.1.2. Europejska Rama Kwalifikacji

Ramy kwalifikacji stanowią ważny element, który integrujące cele określone w Procesie Bolońskim. Jest to wprowadzana we wszystkich krajach europejskich metoda opisu efektów uczenia właściwych zarówno dla kierunków kształcenia w szkolnictwie wyższym (Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego), jak i szerzej dla różnorodnych kwalifikacji potwierdzających osiągnięcie określonych efektów uczenia się (Europejska Rama Kwalifikacji). W ERK wyróżniono 8 poziomów kwalifikacji, stanowiących punkt odniesienia dla ram kwalifikacji w poszczególnych krajach. Ustanowienie ram europejskich, a w konsekwencji również ram krajowych, pozwala na lepsze komunikowanie się pomiędzy różnymi krajowymi systemami kwalifikacji, co sprzyja mobilności. Przy czym różne typy ram służą nieco innym celom, na co wskazują różnice pomiędzy poszczególnymi typami ram kwalifikacji w Europie, przedstawione w tabeli 1. Wdrażanie ram kwalifikacji w poszczególnych krajach jest dobrowolne, niemniej jednak wszystkie kraje UE przystąpiły do tego procesu.

Tabela 1. Różnice pomiędzy różnymi typami ram kwalifikacji w Europie

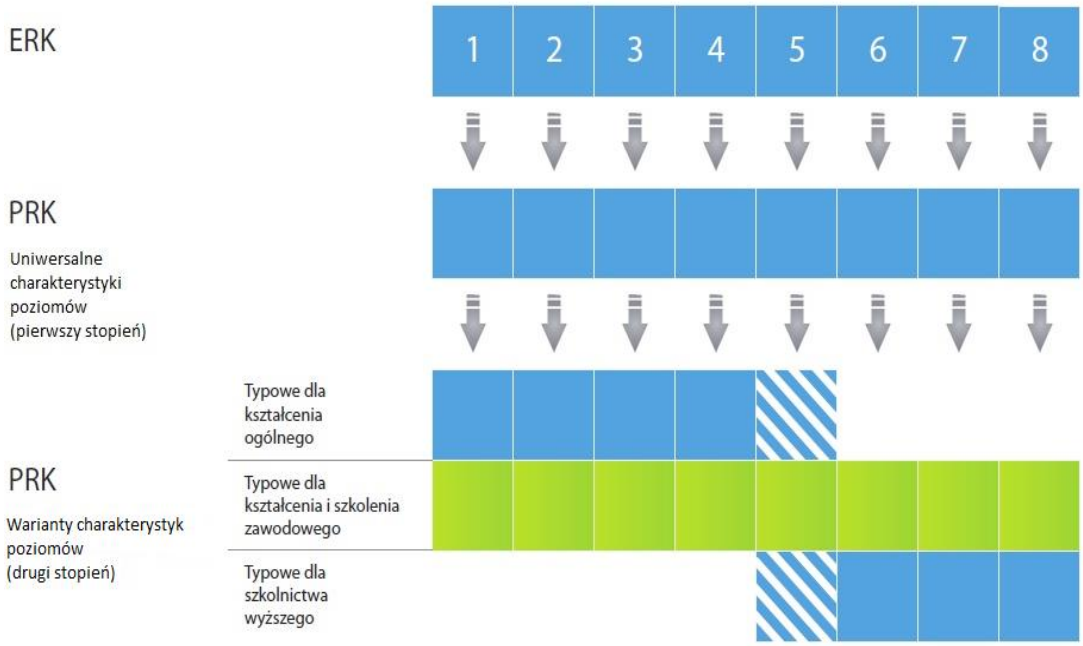
Różnice między typami ram	Krajowe poziomy kwalifikacji (w Polsce KRK-SW i PRK)	Poziomy ERK	Poziomy RK dla EOSW
Główna funkcja:	stanowią odniesienie dla kwalifikacji nadawanych w kraju	stanowią odniesienie dla kwalifikacji nadawanych w różnych krajach, których ramy kwalifikacji są powiązane z ERK w ramach procesu referencyjnego	stanowią odniesienie dla kwalifikacji nadawanych przez uczelnie w ramach trzech cyklów Procesu Bolońskiego
Opracowane przez:	instytucje krajowe lub regionalne albo instytucje związane z systemem edukacji i szkoleń	działające wspólnie kraje Unii Europejskiej	środowiska związane ze szkolnictwem wyższym działające wspólnie w ramach Procesu Bolońskiego
Odnoszą się do:	lokalnych, regionalnych lub krajowych priorytetów (np. poziom umiejętności osób, potrzeby rynku pracy)	poziomu zaufania pomiędzy międzynarodowymi użytkownikami	wspólnych priorytetów dotyczących harmonizacji szkolnictwa wyższego pomiędzy krajami (np. ustalenie wspólnego rozumienia efektów kształcenia osiąganych w ramach trzech cyklów)
Wartość zależy od:	czynników krajowych w tym zaufania krajowych interesariuszy systemu	poziomu zaufania pomiędzy międzynarodowymi użytkownikami	wzajemnego zrozumienia pomiędzy środowiskami związanymi ze szkolnictwem wyższym
Jakość jest gwarantowana przez:	praktyki stosowane przez krajowe instytucje edukacyjne oraz inne instytucje krajowe	wspólne stosowanie 10 kryteriów referencji, procedury i znaczenie procesu referencyjnego odnoszącego poziomy krajowe do ERK	wspólne stosowanie narzędzi europejskich, takich jak europejskie standardy i wytyczne dla zapewnienia jakości szkolnictwa wyższego
Poziomy są definiowane w odniesieniu do:	krajowych odniesień, które są osadzone w różnych, specyficznych kontekstach uczenia się (np. system oświaty, szkolnictwo wyższe, kształcenie w pracy)	ogólnego postępu w uczenia się w różnych kontekstach określonych dla wszystkich krajów	ogólnego postępu w uczeniu się w instytucjach szkolnictwa wyższego

Źródło: Bjornavold, Coles (2008), Cedefop (2012), za: Chłoń-Domińczak (2013).

Warto zwrócić uwagę na kilka istotnych różnic pomiędzy ERK a RK-EOSW. ERK obejmuje wszystkie osiągnięcia osób uczących się, bez względu na miejsce, rodzaj czy czas uczenia się. RK-EOSW odnoszą się wyłącznie do szkolnictwa wyższego. Ramy krajowe, odniesione do ERK mogą mieć różną liczbę poziomów, co zależy od specyfiki systemu edukacji danego kraju, podczas gdy ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym odnoszą się do wspólnie przyjętych trzech cyklów kształcenia.

W przypadku ram kwalifikacji w Polsce, Polska Rama Kwalifikacji (PRK) oraz KRK-SW zostały ze sobą powiązane, co ilustruje rysunek 1. Uniwersalne (ogólne) charakterystyki poziomów PRK są rozwinięte w mniej ogólne charakterystyki poziomów typowe dla różnych rodzajów kształcenia, także w ramach szkolnictwa wyższego. Poziomy 6-8 ERK i PRK odpowiadają trzem cyklom kształcenia w szkolnictwie wyższym Poziom 5 jest to cykl pre-boloński, niewdrożony w Polsce.

Rysunek 1. Struktura Polskiej Ramy Kwalifikacji



Źródło: Sławiński, Dębowski i in. (2013)

Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do ERK zawarte jest w „Raporcie Referencyjnym. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji" (Sławiński, Dębowski i in, 2013). Dokumentem, potwierdzającym zaawansowanie wdrażania ramy bolońskiej w Polsce oraz jego spójność ze zmianami zachodzącymi w Europie jest „Raport samopotwierdzania krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego" (Marciniak i in. 2013), przedstawiony Grupie Ekspertów ds. Europejskiej Ramy Kwalifikacji w maju 2013 r. Przedstawia on stan szkolnictwa wyższego w Polsce i proces zachodzących reform, w tym wdrażania KRK-SW z perspektywy celów i założeń ram kwalifikacji w Europie. Oba raporty stanowią komplementarny pakiet, przedstawiający obecny stan systemu kwalifikacji w Polsce, przebieg i stan zaawansowania prac nad jego modernizacją oraz wypełnienie określonych dla ERK i RK-EOSW kryteriów referencji. Pozwoliło to włączyć Polskę w europejskie struktury ram kwalifikacji.

6.1.3. Europejskie programy wspierania edukacji i mobilności w szkolnictwie wyższym

Wspieranie mobilności studentów stanowi jeden z ważnych kierunków działań określonych w Procesie Bolońskim. Służą temu realizowane inicjatywy europejskie, przede wszystkim w ramach programu Erasmus, prowadzonego w Polsce przez Fundację Rozwoju Systemów Edukacji. Polska uczestniczy w programie Erasmus od roku 1998/1999, przy czym z roku na rok rośnie liczba studentów oraz pracowników uczelni korzystających z programu (tabela 2). Polska jest krajem, z którego znacznie więcej studentów i pracowników wyjeżdża za granicę w porównaniu do studentów i pracowników przyjeżdżających do Polski. Obecnie studenci z Polski stanowią trzecią co do wielkości populację studentów wyjeżdżających w ramach programu Erasmus w Europie. Warto jednak zauważyć na wysoką dynamikę przyrostu liczby studentów przyjeżdżających do Polski począwszy od roku 2009/2010.

Tabela 2. Przyjazdy i wyjazdy studentów i pracowników uczelni w ramach programu Erasmus, lata 2003/204 do 2011/2012

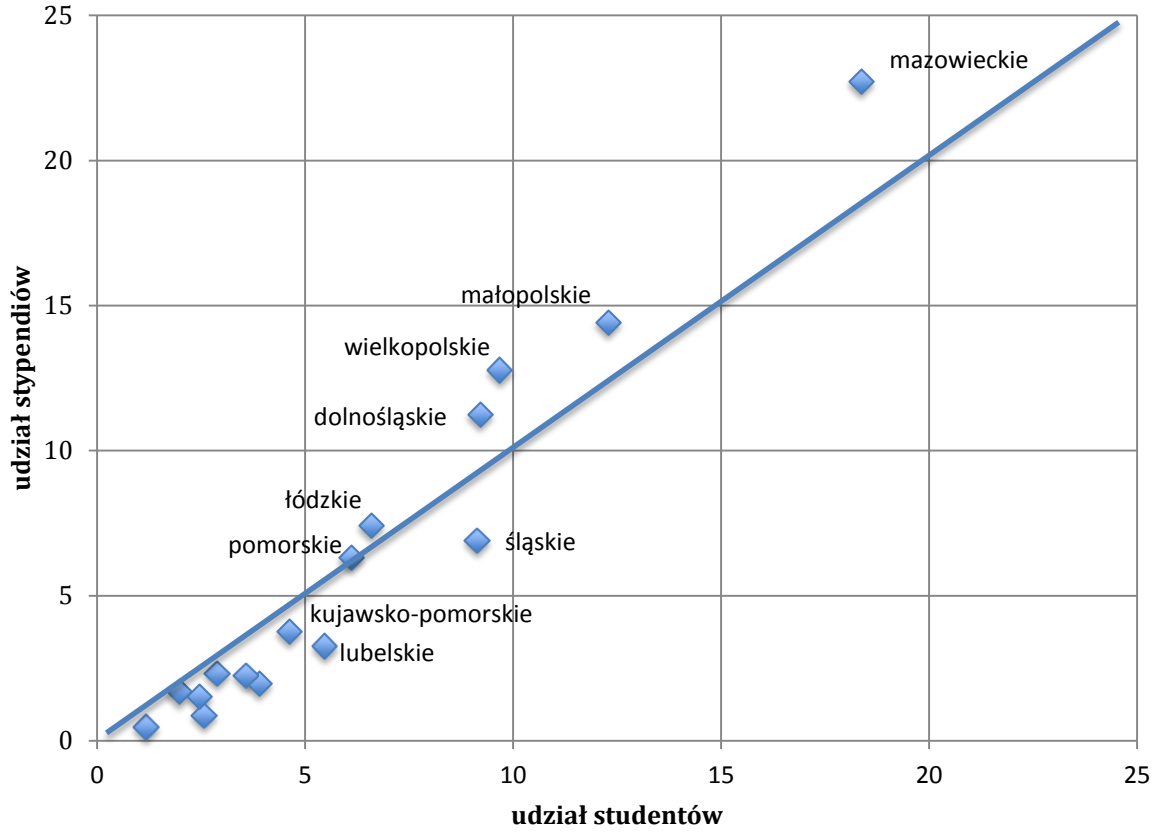
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
wyjazdy studentów	6 278	8 388	9 974	11 219	12 854	13 402	14 021	14 234	15 315
przyjazdy studentów	1 459	2 332	3 063	3 730	4 446	4 923	6 070	7 583	8 972
wyjazdy pracowników uczelni	946	1 394	1 740	2 030	3 111	4 341	4 450	5 215	6 340
przyjazdy pracowników uczelni	749	1 026	1 291	1 406	1 751	1 904	2 113	2 376	2 611
dynamika wyjazdów (poprzedni rok = 100)									
wyjazdy studentów	x	134	119	112	115	104	105	102	108
przyjazdy studentów	x	160	131	122	119	111	123	125	118
wyjazdy pracowników uczelni	x	147	125	117	153	140	103	117	122
przyjazdy pracowników uczelni	x	137	126	109	125	109	111	112	110

Źródło: dane FRSE dostępne na stronie www.erasmus.org.pl

Wyjazdy i przyjazdy studentów i pracowników uczelni na stypendia stanowią główną formę mobilności w szkolnictwie wyższym. Wyjazdy na praktyki studentów są znacznie mniej popularne. W roku 2011/2012 z formy tej skorzystało 3209 studentów.

Warto zwrócić uwagę na regionalny wymiar mobilności studentów w Europie. Najwyższe udziały studentów korzystających z możliwości wyjazdów w ramach programu Erasmus występują w województwach o najwyższym udziale studentów: mazowieckim, małopolskim, wielkopolskim oraz dolnośląskim. Przy czym udziały studentów z tych województw w ogóle wyjeżdżających na stypendia są wyższe niż udziały studentów w liczbie studentów ogółem w Polsce. Wskazuje to na nieco większą mobilność studentów z dużych ośrodków akademickich (Wykres 3).

Wykres 3. Udział studentów i udział stypendiów według województw, rok 2011/2012



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych FRSE i GUS

6.2. Współpraca międzynarodowa polskich uczelni w zakresie kształcenia (Jacek Lewicki)

W przypadku współpracy międzynarodowej uczelni akademickich, przede wszystkim dotyczy ona badań naukowych, natomiast w obszarze kształcenia związana jest z mobilnością kadry i studentów. Oczywiście kooperacja badawcza wpływa także na kształcenie, choćby poprzez gościnne wykłady, podnoszenie kwalifikacji własnych kadr, czy też udział doktorantów i studentów w projektach naukowych.

W zakresie współpracy międzynarodowej polskich uczelni w obszarze kształcenia może wyróżnić jej kilka zasadniczych rodzajów:

- współpraca związana z wymianą studentów i kadr w ramach programów międzynarodowych, bądź bilateralnych (na poziomie krajów jak i uczelni),

- współpraca związana z prowadzeniem wspólnych studiów, w tym prowadzących do podwójnego dyplomu,

- współpraca nastawiona na wprowadzanie dobrych praktyk, koordynację kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów.

Najlepszym przykładem współpracy w ujęciu ogólnoeuropejskim wydaje się program, a raczej kilka programów pod obecną nazwą Erasmus +. W przypadku Polski od roku akademickiego 1998/1999 do 2012/2013 w ramach Erasmusa uczestniczyły 324 uczelnie. Ponad 139,5 tys. polskich studentów wyjechało zagranicę, a do kraju przyjechało ponad 56,3 tys. studentów zagranicznych; wymiana kadry wyniosła blisko 30 tys. wyjeżdżających celem prowadzania zajęć i ponad 10 tys. na szkolenia, do Polski w tych celach przyjechało odpowiednio 15,5 tys. i 1,5 tys. osób. Warto zauważyć duży wzrost mobilności studenckiej od 1,4 tys. wyjeżdżających i 220 przyjeżdżających w r.a. 1998/1999 do odpowiednio 16,2 tys. i 10,7 tys. w r.a. 2012/2013[16]. Co istotne udział w programie Erasmus wymusił na polskich uczelniach wiele pozytywnych zmian wpływających choćby na jakość kształcenia i kulturę organizacyjną[17].

W przypadku programów bilateralnych, bardzo często powiązane są aspekty wymiany badawczej i dydaktycznej. Często współpraca objęta jest ramowymi regulacjami dla grupy państwa jak np. w Środkowoeuropejskim Programie Wymiany Uniwersyteckiej (CEPUS)[18]. Niestety, często ilość podpisywanych przez poszczególne szkoły wyższe umów dwustronnych jest myląca, gdyż w wielu przypadkach współpraca jest bardzo ograniczona,

[16] Szerzej por. dane Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji na stronach http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki [dostęp: 6.09.2014].

[17] Por. np. Iwona Borkowska, *Wpływ programu Erasmus na kształtowanie się uczelnianej strategii internacjonalizacji – doświadczenia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu* [w:] Maria Mendel, Anna Atłas (red. nauk.), *Mobilność sposobem zdobywania i rozwijania kompetencji – od juniora do seniora*, FRSE, Warszawa 2012.

[18] Zob. Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, http://www.buwiwm.edu.pl/wym/ceepus-info.htm [dostęp: 6.09.2014].

gdyż priorytetem pozostaje wymiana naukowa. Z pewnością dostęp do licznych zewnętrznych środków finansowania zwiększył aktywność wielu uczelni w obszarze tworzenia wspólnych studiów międzynarodowych. Podobnie chęć przyciągnięcia studentów zagranicznych na pełne studia zwiększył aktywność wielu szkół wyższych w zawiązywaniu współpracy z partnerami zagranicznymi.

Inny rodzaj współpracy to udział w organizacjach międzynarodowych uczelni. Podstawą instytucją o charakterze uniwersalnym jest Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA) do którego należy 40 polskich uczelni akademickich oraz Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich. EUA realizuje różne programy i inicjatywy np. nastawione na ewaluacje programów kształcenia (wspólnie z European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), umiędzynarodowieniu, współpracy z otoczeniem, czy poprzez Radę ds. Kształcenia Doktorskiego (EUA-Council for Doctoral Education) do której należy też kilka polskich uczelni - wyzwaniami stojącymi przed studiami doktoranckimi. EUA angażuje się także w działania w obszarze kreowania polityki edukacyjnej i naukowej na poziomie instytucji europejskich [19]. Dla szkół członkowskich stanowi więc platformę wymiany doświadczeń i promowania dobrych praktyk. Podobną rolę odgrywają inne organizacje jak np. Coimbra Group zrzeszająca 37 najstarszych uczelni (z Polski – Uniwersytet Jagielloński), czy Sieć Utrechcka współpracująca w zakresie wymiany międzynarodowej. Polskie uczelnie współpracują także w ramach bardzo licznych organizacji wyspecjalizowanych jako np. EDEN (European Distansce and E-learning Network) zajmującej się kształceniem na odległość, czy ORPHEUS – skupionej na kształceniu na poziomie doktorskim w obszarze medycyny.

Ocena efektywności współpracy polskich uczelni w zakresie kształcenia nie jest łatwe, niemniej należy zauważyć, że przynajmniej największe uczelnie akademickie starają się aktywnie włączać w projekty międzynarodowe. Nawet jeżeli poszczególne działania nie przekładają się wprost na rozwój uczelni, bądź zostają ograniczone ze względu na wyczerpania źródeł finansowania, budowane są więzi i sieci kontaktów mogące owocować w przyszłości. Ważny jest też oczywiście aspekt wizerunkowy.

6.3. Rankingi i oceny międzynarodowe (Jacek Lewicki)

Duże zainteresowanie wszelkimi rankingami uczelni jest zjawiskiem dość powszechnym we współczesnym świecie. Jak zauważył Jan Sadlak, popularność rankingów „w znacznej mierze wynika z ważności nauki i szkolnictwa wyższego dla sprawnego funkcjonowania gospodarki opartej na wiedzy i jej społecznego wymiaru”[20]. Z pewnością umasowienie i urynkowienie (by nie rzecz „komercjalizacja”) studiów wyższych wraz z procesami globalizacyjnymi zwiększyło zapotrzebowanie na rankingi wśród potencjalnych studentów, ich rodziców, a w końcu i politycznych decydentów. Zresztą pierwsze rankingi w USA zapoczątkowane w latach 20. XX w. przez Donalda Hughesa dotyczyły właśnie programów

[19] Portal EUA http://www.eua.be/Home.aspx [dostęp: 7.09.2014].
[20] J. Sadlak, *Pozycja polskich uczelni wyższych w międzynarodowych rankingach*: *fakty, uwarunkowania i szanse awansu*, tekst nadesłany na Kongres Kultury Akademickiej w Krakowie (20-22.03.2014), http://kongresakademicki.pl/pozycja-polskich-uczelni-wyzszych-miedzynarodowych-rankingachfakty-uwarunkowania-szanse-awansu/ [dostęp: 12.08.2014].

studiów i opierały się na ocenie prestiżu (reputacji) w środowisku akademickim (*peer reputation*)[21].

Większość popularnych rankingów, zwłaszcza tych o zasięgu światowym, opiera się na mierzalnych ilościowo wskaźnikach wydajności, efektywności badanych instytucji. Drugim najczęściej spotykanym elementem oceny jest badanie reputacji zarówno wśród samej kadry naukowej jak i pracodawców. W najpopularniejszych rankingach wykorzystuje się po kilka różnych wskaźników. Kluczowym jest więc jakie wskaźniki i z jakimi wagami są uwzględniane oraz czy i jak uwzględnia się choćby zróżnicowanie pomiędzy dyscyplinami naukowymi, wielkość szkół wyższych i ich profil, a także sposób doboru próby respondentów oceniających prestiż rankingowanych jednostek. W tym miejscu warto wskazać, że już w 2006 r. z inicjatywy Europejskiego Centrum Szkolnictwa Wyższego UNESCO (UNESCO-CEPES) i amerykańskiego Instytutu Polityki Szkolnictwa Wyższego (IHEP) powołano międzynarodową grupę ekspercką ds. rankingów IREG, która opracowała tzw. Berlińskie Zasady dla Rankingów Szkół Wyższych (*Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institution*) obejmujące zalecenie w zakresie celów rankingów, doboru i ważenia wskaźników, zbierania danych i samej prezentacji rankingów[22]. Jeżeli chodzi o efektywność (produktywność) jednostek (edukacyjną jak i naukową), wobec presji czasu użycie metod jakościowych staje się kłopotliwe, a tym samym wzrasta rola czynników ilościowych. Tym bardziej, że wiele aspektów związanych z jakością można zmierzyć ilościowo np. dostępność kadry dla studentów – co oczywiście także ma wpływ na jakość kształcenia [23] . Zatem jeżeli chodzi o jakość kształcenia, większość wskaźników wykorzystywanych w rankingach ma raczej wpływ pośredni[24]. Dodatkowo przyjmując dość powszechne założenie, że jakość prowadzonych badań naukowych przekłada się na jakość nauczania, również wskaźniki naukometryczne mogą pośrednio świadczyć o jakości kształcenia. W tym miejscu warto jeszcze wskazać o projekcie OECD dotyczącym badania efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (AHELO, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), który ma na celu wypracowanie koncepcji pomiary efektów kształcenia (uczenia się)[25]. Z pewnością daje to szansę na wzbogacenie narzędzi rankingowych, w szczególności w obszarze *stricte* edukacyjnym.

W Polsce w ramach debaty nad reformą systemu nauki i szkolnictwa wyższego rankingi międzynarodowe stały się jej ważnym elementem i to do tego stopnia, że jak zauważa Dorota Dakowska, nabrały znaczenia wręcz politycznego, w rękach zarówno części ekspertów jak i

[21] Wprowadzenie [w:] *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (2011st Edition), Editor-Jung Cheol Shin, Editor-Ulrich Teichler, Jung Cheol Shin (red.), Springer Dordrecht Heidelberg London New York 2011, s. 2-3. Przy czym należy zauważyć, że w USA w II poł. XIX w. US Bureau of Education publikowało klasyfikację instytucji edukacyjnych w oparciu o dane statystyczne, z kolei prof. J. Catelli w latach 1910-1933 publikował ranking w oparciu o liczbę wybitnych uczonych i ich afiliacji (za: Andrejs Rauhvargers, *Global University Rankings and Their Imapct,* European University Association, Brussels, 2011, s. 19).

[22] Szerzej zob. *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*, 2006, http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf [dostęp: 16.08.2014].

[23] Karen L. Webber, *Chapter 6 Measuring Faculty Productivity* [w:] *University Rankings: Theoretical Basis ... op.cit.*, s. 106-107.

[24] A. Rauhvargers, *op.cit.*, s. 14.

[25] Por. strony OECD: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdsahelo.htm [dostęp: 5.09.2014].

decydentów politycznych. I chociaż w aktach prawa do rankingów się nie odwołano, to używane są jako elementem pośredniego nacisku by podnosić jakość kształcenia i badań[26]. Odwołania międzynarodowe, zwłaszcza w kontekście współpracy europejskiej zaczęły być bardziej widoczne po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Niska pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych stała się zaś poważnym argumentem w rękach reformatorsko nastawionych osób, zarówno akademików jak i polityków[27]. Oczywiście nie można uznawać tego argumentu za ostateczny, czy rozstrzygający, jednak bliższa analiza wyników uczelni w kilku różnych (pod względem metodologii) rankingach może być wiarygodnym probierzem nie tylko stanu samych uczelni, ale i rozwiązań systemowych. Co więcej, jak każda zewnętrzna i zobiektywizowana forma oceny, może stanowić cenne narzędzie dla działań projakościowych. Wreszcie, nie do pominięcia pozostaje sam aspekt promocyjny, w szczególności w globalizującym się świecie nauki i gospodarki.

6.3.1. Pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych

Pośród licznych rankingów międzynarodowych w których oceniane są polskie uczelnie, bądź ich wydziały, można wskazać na co najmniej trzy o „tradycyjnym" charakterze rankingów światowych z typową, uporządkowaną listą:

1) Academic Ranking of World Universities (ARWU) – przygotowywany przez Shanghai Ranking Consultancy (pierwotnie przez Shanghai Jiao Tong University);
2) THE World University Ranking – przygotowywany przez Times Higher Education do 2009 r. we współpracy z Quacquarelli Symonds (THE-QS), obecnie z Thomson Reuters (THE);
3) QS World University Rankings (QS) – rankingi rozwijane przez Quacquarelli Symonds.

Zarazem warto wspomnieć o innych rankingach o bardziej wielowymiarowym charakterze, które pozwalają porównywać poszczególne wydziały pod różnymi względami, w przypadku których można mówić także o klasyfikacji ratingowej[28].

4) CHE Excellence Ranking – przygotowywany przez niemieckie Centrum für Hochschulentwicklung dla wybranych dyscyplin;
5) U-Multirank (The European Multidimensional University Ranking System) – inicjatywa Komisji Europejskiej.

Na końcu warto wspomnieć o rankingu hiszpańskiego Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (6) Webometrics, który bada obecność uczelni w Internecie.

Powyższy wybór jest subiektywny, a jego celem jest pokazanie miejsca polskich uczelni w różnego typach, popularnych rankingach światowych i próba wskazania na najistotniejsze elementy taką pozycję determinujące. A pozycja ta niestety nie jest najlepsza[29]. W rankingu

[26] Dorota Dakowska, *Polish Higher Education and the Global Academic Competition: University Rankings in the Reform Debates* [w:] Tero Erkkilä (red.), *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education*, Palgrave Macmillan 2013, s. 108.
[27] *Ibidem*, s. 111-112.
[28] A. Rauhvargers, *op.cit.*, s. 68.
[29] Warto dodać, że w badaniu EUA nt. roli rankingów w strategiach instytucjonalnych przedstawiciele ponad 170 ankietowanych uczelni w Europie, za najbardziej wpływowe i znaczące dla ich isntytucji uznali: QS (52%),

szanghajskim w pierwszej 500 od lat pojawiają się tylko dwie uczelnie: Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński. Niestety pozycjonowane są w czwartej setce[30]. W edycji z 2013 r. po raz pierwszy w rankingu dla dyscypliny „Fizyka", wysoko bo na poz. 151-200, uplasował się Uniwersytet Warszawski. Wspomniane powyżej dwa uniwersytety jako jedyne pojawiały się również w rankingu Timesa (THE) edycji 2012-2013 pomiędzy miejscami 351, a 400. Niestety w edycjach 2013-2014 i 2014-2015 pojawia się już jedynie UW na poz. 301-350[31]. Uniwersytety Warszawski oraz Jagielloński są także najwyżej notowanymi polskimi uczelniami wyższymi w QS World University Rankings, zajmując w edycji 2014 r. odpowiednio 335. i 371. miejsca. Ponadto w dalszej części tego rankingu znalazły się Politechnika Warszawska (651-700) oraz w ostatniej setce (701+) – Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Wrocławski[32].

Trochę inaczej wygląda sytuacja w przypadku niemieckiego rankingu CHE Excellence, gdzie oceniane są tylko jednostki uczelni w poszczególnych dyscyplinach: biologia, chemia, ekonomia, matematyka, fizyka, nauki polityczne, psychologia. Przy czym nie występuje typowa lista rankingowa jak w wyżej przytaczanych rankingach, lecz dla każdej dyscypliny zebrane są wstępnie wyselekcjonowane jednostki (które spełniają pewne minimalne wymogi dla poszczególnych współczynników – różnie dla dyscyplin) i które można ze sobą porównywać. Z polskich uczelni w rankingu CHE wskazano w dyscyplinie[33]:

– chemia: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski;

- fizyka: Uniwersytet Warszawski;

- nauki polityczne: Uniwersytet Jagielloński.

Z kolei U-Multirank to projekt Komisji Europejski, mający być właśnie odpowiedzią na światowe rankingi, które bardzo mocno skupiają się na aspekcie badawczym (por. niżej). Podobnie jak w przypadku projektu CHE[34] można porównywać ze sobą uczelnie pod różnymi względami. Nie występuje tu zatem tradycyjnie rozumiana lista. Projekt U-Multirank dopiero się rozwija, obejmując kolejne dyscypliny. Istotną trudność stanowi fakt, że wiele polskich uczelni nie zgłosiło się do tej oceny i ranking ich nie uwzględnia[35]. Wydaje się, że wraz z rozwojem projektu, U-Multirank może okazać się szczególnie praktycznym narzędziem ze względu na swoją wielowymiarowość oraz uwzględnianie lokalnego

THE (50%), ARWU (48%) – wynik 42% uzyskały rankingi krajowe. Por. E. Hazelkorn, T. Loukkola, T. Zhang, *Rankings in institutional strategies and processes: impact or illusion?*, European University Association, Brussels 2014, s.27.

[30] Ranking szanghajski ocenia ponad 1000 uczelni, przy czym publikuje listę 500 najlepszych. Natomiast J. Sadlak wskazuje na dane za rok 2013 uzyskane także dla polskich uczelni spoza pierwszej 500 m.in. UWr poz. 601-700; dla PW, AGH, UAM – poz. 701-800, zaś dla PWr – poz. 801-900; dodatkowo przytacza pozycję UMK i UG w ostatniej setce. (por. J. Sadlak, *op.cit.*).

[31] Times Higher Education: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ [dostęp: 8.10.2014].

[32] QS Top Universities: http://www.topuniversities.com/university-rankings [dostęp: 8.10.2014].

[33] CHE: http://www.excellenceranking.org/eusid/EUSID [dostęp: 18.08.2014].

[34] CHE i jego eksperci również uczestniczą w pracach nad U-Multirankiem.

[35] U-Multirank: http://www.u-multirank.eu/ [dostęp: 18.08.2014].

kontekstu funkcjonowania uczelni. Jest to szczególnie ważne, gdyż obok pozytywnego wpływu rankingów, wskazuje się także na efekty uboczne takie jak np. niezdrowa konkurencja, niezdrowa homogenizacja, zaburzenie równowagi między dyscyplinami naukowymi, czy też zmiany swojej misji przez poszczególne uczelnie[36].

W przypadku Webometrics analizie poddawana jest obecność uczelni w Internecie. Dane zbierane są i uaktualniane co pół roku. W edycji ze stycznia 2014 r. oceniono ponad 22 tys. uczelni z całego świata. Z Polski oceniono 455 szkół wyższych, przy czym pierwsze dziesięć w rankingu światowym zajęły odpowiednio miejsca: UAM – 250., UJ – 299., UW – 335., AGH – 353., PW – 516., PWr – 575., UŚ – 638., UMK – 652., UWr – 679. i PŚ – 745. Warto nadmienić, że w ramach badania Webometrics uwzględnia się obok widoczności (*visibility*) w Sieci (mierzonej zewnętrznymi linkami do stron w domenie instytucji) także najczęściej cytowane publikacje, dostęp do repozytoriów (w oparciu o Google Scholar), czy liczbę stron www w głównej domenie uczelni.

6.3.2. Analiza wyników polskich uczelni w świetle kryteriów rankingowych

Poniżej przedstawione są wyniki wybranych polskich uczelni na tle kryteriów przyjętych dla trzech rankingów: (1) szanghajskiego (ARWU) jako jednego z najbardziej rozpoznawalnych (w rodzimych debatach wręcz symbolu rankingu międzynarodowego), (2) THE o bardziej złożonej metodologii, a przez to potencjalnie bardziej obiektywnego od ARWU i mającego większe znaczenie praktyczne w ocenie stanu szkolnictwa wyższego oraz (3) QS, w którym kładzie się szczególny nacisk na ocenę prestiżu wśród uczonych na świecie, jak i wśród pracodawców.

Ranking szanghajski[37] opiera się na niewielkiej liczbie wskaźników, silnie skupiających się na efektywności badawczej i osiągnięciach kadry. Największe kontrowersje może budzić pomiar jakości kształcenia za pomocą liczby absolwentów, którzy uzyskali nagrodę Nobla lub Medal Fieldsa. Co prawda waga tego wskaźnika to tylko 10%, a maksymalną ocenę można uzyskać jedynie na laureatów wspomnianych nagród po 1991 r.[38], niemniej automatycznie dyskryminowane są dyscypliny inne niż nauki ścisłe, medycyna i ekonomia. Również jakość kadry (waga aż 40%) oceniana jest w połowie przez liczbę noblistów i laureatów medalu Fieldsa (analogicznie jak przy absolwentach, przy czym uwzględnia się tylko nagrody w okresie zatrudnienia, a przy zbiorowych proporcjonalnie do udziału). Drugą połowę oceny kadry stanowi liczba najczęściej cytowanych pracowników w 21 dyscyplinach. Podstawą są dane z bazy Thomson ISI. Efektywność naukowa (badawcza) oceniana jest w połowie (20%) na podstawie publikacji w *Nature* i *Science*, z uwzględnieniem charakteru współautorstwa i wyłączeniem instytucji wyspecjalizowanych w obszarze humanistyki i nauk społecznych. Drugą część (również z wagą 20%) oceny efektywności naukowej stanowi liczba publikacji indeksowanych w bazach Science Citation Index-expanded i Social Science Citation Index. Ostatni współczynnik (waga 10%) to

[36] Por. Wprowadzenie [w:] *University Rankings: Theoretical Basis … op.cit.*, s. 11-12.
[37] Wszystkie dane za: http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html [dostęp: 23.08.2013].
[38] Za wcześniejsze okresy waga w ramach współczynnika spada w każdym dziesięcioleciu aż do 10% za lata 1901-1910.

efektywność *per capita*, obliczona na podstawie w/w pięciu współczynników podzielnych przez liczbę pełnoetatowych pracowników.

Tabela 3. Pozycja polskich uczelni wg poszczególnych współczynników rankingu ARWU (2013 r.)

	Pozycja na świecie wg poszczególnych współczynników				
	Absolwenci – laureaci Nagrody Nobla i Medalu Fieldsa	Pracownicy – laureaci Nagrody Nobla i Medalu Fieldsa	Najczęściej cytowani pracownicy	Publikacje w *Nature* i *Science*	Publikacje indeksowane w SCIE i SSCI
Uniwersytet Warszawski	97	143+	573+	369	255
Uniwersytet Jagielloński	197	143+	362	435	349
Uniwersytet Adama Mickiewicza	256+	143+	573+	964+	657
Uniwersytet Wrocławski	249	143+	573+	727	642
Uniwersytet Śląski	256+	143+	573+	964+	1153
Uniwersytet Gdański	256+	143+	573+	566	979

Źródło: zestawienie własne na podst.: http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html [dostęp: 23.08.2013].

Wobec dużej wagi współczynników związanych z aktywnością wybitnych pracowników, oraz pewnym uprzywilejowaniem nauk ścisłych i o życiu (Nagroda Nobla i Medal Fieldsa) znacząca poprawa pozycji polskich szkół wyższych w rankingu szanghajskim nie wydaje się możliwa w najbliższym czasie. Natomiast uwzględnienie w ostatnich edycjach UW w obszarze fizyki pozwala przypuszczać, że właśnie w obszarach nauk ścisłych i o życiu możliwy jest potencjalny awans uczelni, dzięki poprawie efektywności publikacyjnej. Z pewnością warto będzie także przyglądać się uczelniom uczestniczącym w Krajowych Naukowych Ośrodkach Wiodących. Przy czym należy przypuszczać, że ze względu na zawiązane konsorcja ocena będzie proporcjonalnie korygowana. Wobec dużej wagi współczynników bezwzględnych, pewną szansą może być także konsolidacja uczelni, której nowe formy przewiduje nowelizacja Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym.

Omawiając ranking szanghajski, warto jeszcze wskazać, że jego twórcy publikują także rankingi oparte o dane zbierane (od uczelni) w ramach Global Reserach University Profiles, a dotyczące m.in. odsetka studentów II stopnia, studentów zagranicznych, doktorantów, nadawanych doktoratów, losów absolwentów, liczby pracowników naukowych i dydaktycznych, dostępności kadry dla studentów, ale też środków na badania (w tym w przeliczeniu na pracownika), przychodów z czesnego, dotacji ze środków publicznych i innych. Niestety analizując dane dla UW i UJ widać, że w większości przypadków pozycja tych uczelni jest gorsza, niż pozycja w samym rankingu. W szczególności słabo wypadają dane dotyczące umiędzynarodowienia studiów, czy dostępności studentów do kadry. Zasoby finansowe również wypadają słabo. Dobre wyniki dotyczą przede wszystkim liczby

nauczycieli akademickich (w tym z doktoratem) oraz dużej liczby studentów na II stopniu w stosunku do wszystkich studentów (*graduate*). Dane te pokazują, że nadal potencjał polskich uczelni w bardzo wysokim stopniu determinowany jest systemowo (co nie musi oznaczać, że negatywnie) przykładem może być choćby duża liczba studentów II stopnia, czy też duża liczba pracowników zaangażowanych dydaktycznie (tj. *de facto* naukowo-dydaktycznych), przy małej liczbie pracowników tylko naukowych. W kontekście wzrastających w ostatnim czasie celowych środków na badania (przede wszystkim grantów ze środków publicznych) niepokojąca jest słaba pozycja dla kategorii w przeliczeniu na pracownika. Trudno będzie bowiem o poprawę pozycji w rankingach uwzględniających w istotny sposób wielkość uczelni.

W porównaniu do ARWU, ***Times Higher Education*** **World University Rankings**[39] to zespół rankingów oceniających uczelnie badawcze (*research-led universities*) pod względem ich kluczowych misji w obrębie nauczania, badań naukowych, transferu wiedzy oraz spojrzenia międzynarodowego. Metodologia THE w ostatnich edycjach opiera się na 13 wskaźnikach tworzących pięć kategorii:

- nauczanie – z wagą 30% (w tym: 15% prestiż[40], 4,5% liczba studentów przypadających na nauczyciela akademickiego, 2,25% stosunek nadawanych doktorantów do tytułów na studiach I stopnia [*Bachelor*], 2,25% przychody instytucji w stosunku do wielkości kadry, 6% nadane doktoraty w stosunku do wielkości kadr[41]);

- badania – 30% (w tym: 18% prestiż, 6% przychody z badań[42], 6% efektywność publikacyjna[43]);

- cytowania – 30%[44];

- przychody z przemysłu [gospodarki] – 2,5% (w stosunku do wielkości kadry);

- umiędzynarodowienie – 7,5% (w tym: 2,5% stosunek studentów krajowych i zagranicznych, 2,5% umiędzynarodowienie kadry, 2,5% proporcja wszystkich publikacji w czasopismach naukowych, które mają min. jednego współautora z zagranicy).

[39] Wszystkie dane za: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ [dostęp: 8.10.2013].
[40] Badanie nauczycieli akademickich - 10 tys. respondentów pytanych o ocenę prestiżu naukowego i w zakresie nauczania (statystycznie reprezentatywna grupa – geograficznie i dziedzinowo).
[41] Przy czym wskaźnik jest normalizowany ze względu na specyfikę poszczególnych dyscyplin.
[42] Sami autorzy rankingu przyznają, że jest to dość kontrowersyjny wskaźnik pomimo zastosowania przelicznika dla wielkości kadry i uwzględnieniu specyfiki dyscyplin.
[43] Liczba publikacji wg Thomson Reuters w przeliczeniu na pracownika, wyskalowana dla całej wielkości uczelni i normalizowana dla dyscyplin).
[44] Cytowania wg Thomson Reuters za ostanie 5 lat. Dane zostały znormalizowane tak by odzwierciedlać różnice pomiędzy dyscyplinami.

Poniższa Tabela 4. zawiera zestawienie ocen dwóch polskich uczelni notowanych w rankingu Timesa, w poszczególnych latach. Przy czym w najnowszych edycjach nie jest uwzględniony Uniwersytet Jagielloński.

Tabela 4. Pozycja polskich uczelni wg poszczególnych kategorii współczynników rankingu THE w poszczególnych edycjach

		Punktacja wg poszczególnych kategorii współczynników				
		Nauczanie	Umiędzynarodowienie	Przychody z przemysłu	Badania	Cytowania
Uniwersytet Warszawski	2014-2015	20,8	41,6	28,5	13,6	70,0
	2013-2014	18,7	42,8	28,3	14,3	71,1
	2012-2013	23,2	39,8	27,9	18,4	54,0
	2011-2012	21,6	35,8	b.d.	15,7	44,3
Uniwersytet Jagielloński	2014-2015	-	-	-	-	-
	2013-2014	-	-	-	-	-
	2012-2013	22,7	41,7	29,5	13,8	48,2
	2011-2012	25,1	39,5	25,8	16,0	43,1

Źródło: zestawienie własne na podst.: *http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings* [dostęp: 8.08.2013].

Pomimo braku w najnowszej edycji rankingu UJ, dostrzegalna jest poprawa pozycji polskich uczelni. Dotyczy to przede wszystkim cytowań. Bardzo wysoki wzrost punktacji UW w tej kategorii w 2013 roku miał decydujący wpływ na awans do kolejnej pięćdziesiątki rankingu (i to pomimo spadku oceny w kategorii „badania", która niestety w ostatniej edycji również nieznacznie się pogorszyła). Duża liczba wskaźników oraz uwzględnianie zarówno wielkości jednostki, jak i specyfiki poszczególnych dyscyplin, pozwalają dość obiektywnie oceniać poszczególne szkoły wyższe. Jako pozytywny trend należy uznać poprawę oceny polskich uczelni w kategoriach „przychody z przemysłu" oraz „umiędzynarodowienie". Reforma sektora nauki i nadal wysokie środki na badania z funduszy europejskich powinny dalej podnosić pozycję czołowych polskich uczelni, natomiast dużym wyzwaniem pozostaje transfer wiedzy i technologii do gospodarki. W szczególności dostrzegalna jest słabość sektora

W przypadku rankingu **QS World University Rankings**[45] podobnie jak ARWU występuję zestaw (sześciu) współczynników, choć o innym charakterze:

- prestiż akademicki (waga 40%)[46];

- prestiż wg pracodawców (waga 10%)[47];

- stosunek liczby studentów do nauczycieli (waga 20%);

- cytowania (waga 20%)[48];

- umiędzynarodowienie kadry (waga 5%);

- odsetek studentów zagranicznych (waga 5%).

Poniższa tabela przedstawia pozycję i wynik punktowy najwyżej ocenionych polskich uczelni w podziale na poszczególne współczynniki w dwóch ostatnich edycjach rankingu.

Tabela 5. Pozycja dwóch najwyżej ocenianych polskich uczelni wg poszczególnych współczynników rankingu QS w ostatnich dwóch edycjach (2013 i 2014 r.)

		Pozycja w rankingu (punkty)	Pozycja wg poszczególnych współczynników (punkty)					
			prestiż akademicki	prestiż wg pracodawców	liczba studentów do nauczycieli	cytowania	umiędzynarodowienie kadry	odsetek studentów zagranicznych
Uniwersytet Warszawski	2014	335 (39,5)	224 (52,7)	192 (65,5)	401+ (39,4)	401+ (11,0)	401+ (15,9)	401+ (17,9)
	2013	338 (37,8)	203 (53,4)	227 (57,6)	401+ (38,5)	401+ (9,7)	401+ (9,5)	401+ (7,8)
Uniwersytet Jagielloński	2014	371 (36,6)	285 (44,3)	291 (52,0)	286 (53,3)	401+ (10,4)	401+ (6,1)	401+ (10,2)
	2013	376 (34,6)	278 (42,5)	296 (49,5)	319 (48,3)	401+ (10,4)	401+ (5,7)	401+ (9,0)

Źródło: zestawienie własne na podst.: http://www.topuniversities.com/university-rankings [dostęp: 8.10.2013].

W rankingu QS należy zwrócić uwagę przede wszystkim na współczynnik prestiżu wśród kadry akademickiej jak i pracodawców. W obydwu przypadkach pozycja zarówno UW jak i UJ jest wyraźnie wyższa niż pozycja w całym rankingu (UW- 335., UJ -371.). Świadczyć to może zarówno o stosunkowo dobrej opinii o tych polskich uczelniach zagranicą, jak i o dobrym zdaniu poszczególnych ankietowanych o polskich uczonych afiliowanych przy UW i

[45] Wszystkie dane za: http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-ranking [dostęp: 8.10.2014].
[46] W 2013 r. badanie za 3 lata na grupie ponad 62 tys. pracowników akademickich z uwzględnieniem reprezentacji geograficznej i dyscyplin naukowych
[47] Badanie na grupie 27,9 tys. osób, mających wskazać uczelnie kształcące ich zdaniem najlepszych absolwentów (większa waga głosów zagranicznych)
[48] Na podstawie bazy Scopus za ostatnie 5 lat, z uwzględnieniem wielkości kadry (wydziału).

UJ, tudzież o poziomie nauczania (w przypadku pracodawców). Z pewnością jest to istotny potencjał świadczący dobrze o rodzimych uczelniach bez względu na zamiany systemowe. Pozwala on także myśleć o promowaniu tych uczelni w kategoriach rozpoznawalnych marek (w tym kontekście znaczenia nabierają także współczynniki analizowane choćby w rankingu Webometrics). Zarazem obawy może budzić systemowe wykorzystanie potencjału dobrej kadry zarówno na poziomie poszczególnych jednostek jak i całego szkolnictwa wyższego.

Ogólnie niska pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych wynika z wielu czynników, które można zebrać w kilka kategorii:

- krajowych ograniczeń systemowych (w tym słabości finansowej);

- kultury organizacyjnej i pracy;

- trendów w sposobie oceny jakości i produktywności uczelni.

W pierwszym przypadku dostrzegalne jest nadal pokłosie rozbicia uczelni w okresie PRL. Przede wszystkim model w którym organizacja (w tym polityka kadrowa) podporządkowane są nadal celom dydaktycznym, zaś awanse pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy dominują w uczelniach, opierają się na ich rozwoju naukowym. Skutkuje to dużą liczbą nauczycieli akademickich słabo zaangażowanych badawczo. Dotychczasowe rozwiązania prawne praktycznie uniemożliwiały sensowną konsolidację jednostek, która dałaby szansę na wytworzenie „badawczej masy krytycznej". Wydaje się także, że okres wyżu demograficznego i duża liczba studentów na niektórych kierunkach również negatywnie wpływało na wyniki polskich uczelni choćby w kategoriach dostępności kadry.

W kwestii kultury organizacyjnej i pracy najważniejsze wydają się wyzwania związane z polityką zatrudniania kadr badawczych i dydaktycznych, ale także wewnętrzna organizacja uczelni, często prowadząca do rozproszenia potencjału w różnych jednostkach tej samej uczelni. Brakuje także dostatecznych powiązań pomiędzy nauczaniem a badaniami. Bez zapewnienia dobrych warunków prowadzenia badań, ale także choćby uelastycznia kwestii dydaktycznych (pensum w dobie niżu demograficznego) trudno będzie zapobiegać „drenażowi mózgów", czy też zabieganiu o powroty zdolnych post-doków.

Ostatni punkt był już wielokrotnie sygnalizowany, a dotyczy nadreprezentacji metod naukometrycznych typowych dla wybranych nauk ścisłych i o życiu, a także szczególnej roli języka angielskiego w tych dyscyplinach. Co więcej zbyt często w Polsce przenosi się bezpośrednio sposoby oceny jednostek na ocenę poszczególnych pracowników. Trwająca debata nad przyszło oceną parametryczną jednostek naukowych daje jednak nadzieję na pozytywne zmiany. Choć próby stworzenia porównywalnych sposobów oceny są kuszące, nie można nie uwzględniać charakteru poszczególnych dyscyplin. Wielkim wyzwaniem pozostają także badania interdyscyplinarne.

6.3.3. Polskie szkolnictwo wyższe w świetle raportów i ocen instytucji międzynarodowych i zagranicznych

W poprzedniej części przedstawione zostały polskie uczelnie w świetle wybranych międzynarodowych rankingów. W tej części przedstawiona będzie ocena systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście:

1) rankingu krajowych systemów szkolnictwa wyższego U21 Ranking of National Higher Education Systems 2014
2) opracowań Banku Światowego
3) światowego raportu dot. innowacyjności Global Innovation Index 2014
4) światowego raportu dot. konkurencyjności Global Competitivness Report 2014-2015

Warto (5) wspomnieć także raport amerykańskiej **National Science Board** *Science & Engineering Indicators 2014*[49]. NSB w cyklu dwuletnim przygotowuje m.in. raporty dotyczące nauk ścisłych i technicznych obejmując bardzo różne dane ilościowe dla USA na tle świata i poszczególnych regionów, tudzież państw. Polska w rzeczonym raporcie pojawia się kilkukrotnie m.in. w kontekście wydatków B+R, czy mobilności studentów. Natomiast w tym miejscu można zwrócić uwagę na ocenę naszego kraju pod kątem publikacji i ich współautorstwa z uczonymi z USA[50]. Polska w kategorii ilości artykułów w obszarze nauk technicznych za lata 2001 i 2011 (*S&E articles in all fields, by country/economy*) zajęła 21. pozycję; tuż za 20. Iranem, 19. Turcją, 18. Szwecją, 17. Szwajcarią i 16. Brazylią. Wyniki naszego kraju w 2001 r. wynosił 5 629 artykułów, a w 2011 r. już 7 564; co dało średnioroczny wzrost o 3% (przy 2,8% dla całego świata). Pierwsze pięć miejsc zajęły 1. USA; 2 Chiny, 3. Japonia, 4. Niemcy i 5. Wielka Brytania. Stany Zjednoczone w 2011 r. mogły się pochwalić aż 212 394 publikacjami, Chiny zaś 89 894, ale przy średniorocznym wzroście o 16.6%. Rekordowy wzrost zantował Iran z 1 035 do 8 176 artykułów (średniorocznie o 23%)[51]. Z kolei w latach 2002-2012 nastapił niewielki wzrost udziału osób z Polski w publikacjach amerykańskich z 1,9% do 2% oraz uczonych z USA w polskich pracach z 26,2% do 32,2%. Najwyższy udział w publikacjach amerykańskich mieli w 2012 r.: Chińczycy (16,2%), Brytyjczycy (14,3%) i Niemcy (13,3%)[52]. Wzrost umiędzynardowienia prac naukowych oraz ich publikacje w wysokocytowanych czasopismach anglojęzycznych (a takie dominują w naukach ścisłych i technicznych) wpływa na różne oceny kraju, jego systemu nauki jak i poszczególnych uczelni w różnych rankingach.

U21 Ranking of National Higher Education Systems to ranking całych systemów szkolnictwa wyższego (a nie poszczególnych instytucji) przygotowany przez Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research University of Melbourne we współpracy

[49] *Science and Engineering Indicators 2014*, National Science Board - National Science Foundation, Arlington 2014.
[50] Raport uwzględnia artykuły z czasopism indeksowanych w Science Citation Index (SCI) and Social Sciences Citation Index (SSCI). *Ibidem, Chapter 5, s. 38 (5-38).*
[51] Ibidem.
[52] Szerzej por. *Ibidem*, s. 43.

z siecią uczelni Universitas 21. Ranking opiera się na wskaźnikach zgrupowanych w czterech kategoriach (edycja 2014)[53]:

- zasoby[54] (waga 20%)
- środowisko[55] (waga 20%)
- powiązania [56](waga 20%)
- wydajność[57] (waga 40%).

W ogólnym rankingu U21 Polska zajęła 31. pozycję z wynikiem 50,8 pkt. (na 50 krajów). Pięć państw bezpośrednio przed Polską to: 30. Arabia Saudyjska (52,4), 29. Węgry (52,2), 28. Malezja (53,4), 27. Włochy (53,7), 26. Czechy (58,2). Natomiast liderami rankingu zostały: 1. USA (100,0), 2. Szwecja (86,7), 3. *ex aequo* Kanada i Dania (82,9), 5. Finlandia (82,2).

Należy zauważyć, że w stosunku do pierwszej edycji z 2012 r. zmieniała się metodologia tworzenia rankingu. Przede wszystkim w zakresie zastępowania (szacowania) brakujących danych oraz wag poszczególnych kategorii. W 2013 r. i 2014 r. wzrosła waga „powiązań" najpierw z 10% do 15%, a teraz do 20%, odbyło się to kosztem kategorii „zasobów" i „środowiska" (z 25 do 20%). W ostatniej edycji badano aż 24 zmienne, a dla niektórych od 2012 r. zmieniły się także źródła danych.

Pozycja Polski w ogólnym rankingu spada, jednak przyglądając się bliżej poszczególnym kategoriom, sytuacja nie jest jednoznaczna. Wahania ocen w poszczególnych kategoriach są bowiem niewielkie. W kategorii „zasobów" kraj osiąga wyniki w środku stawki, a w przypadku „środowiska" jest w ścisłej czołówce (3. miejsce w 2014 r.). Bardziej niepokoją słabsze wyniki dla „powiązań" i kluczowych dla rankingu U21 (waga 40%) czynników z grupy „wydajność". Wspomniane zmiany w metodologii, a w szczególności spadek wag

[53] Dane za: http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems

[54] Kategoria obejmuje: Rządowe wydatki na edukację wyższą (odsetek PKB), całościowe wydatki na edukację wyższą (odsetek PKB), roczne wydatki na studenta stacjonarnego w instytucjach SzW w USD wg siły nabywczej (wagi po 5%; dane za 2010 r.) oraz wydatki w instytucjach SzW na działalność B+R jako odsetek PKB, wydatki w instytucjach SzW na działalność B+R *per capita* w USD wg siły nabywczej (po 2,5%, dane za 2011 r.).

[55] Kategoria obejmuje: odsetek kobiet na studiach, odsetek kobiet w kadrze akademickiej, ocena jakości danych (w zależności czy dostępne dane dokładnie odpowiadają zdefiniowanym współczynnikom, czy muszą być np. przeliczane) (wagi po 2%), jakościowe miary dla polityk i otoczenia prawnego (m.in. zróżnicowanie instytucji, wpływ SzW na gospodarkę za Global Competitive Index, ocena wpływu regulacji na autonomię instytucji i warunki zatrudnienia) (waga 14%).

[56] Kategoria obejmuje: udział studentów zagranicznych (dane za 2011 r.), proporcja udziału artykułów z zagranicznym współautorstwem (za lata 2008-2012) (waga po 4%), liczba pełnych tekstów w wolnym dostępie opublikowanych w latach 2008-2012 (średnio dla instytucji), zewnętrzne linki do domen instytucji (średnio dla instytucji) (wagi po 2%), ocena biznesu dot. transferu wiedzy na podst. badania IMD World Developomnet Center z 2013, odsetek publikacji (lata 2008-2010) ze współautorstwem pracowników B+R z przemysłu (wagi po 4%).

[57] Kategoria obejmuje aż 9 współczynników dot. m.in. ilości publikacji, ilości publikacji *per capita*, liczby i pozycji szkół w rankingach ARWU i SCImago, liczby osób zatrudnionych w B+R w stosunku do ludności, bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych etc.

kategorii w których Polska miała najlepsze oceny jest zatem główną przyczyną niższej niż w 2012 r. oceny w całym rankingu (por. Tabela 6).

Tabela 6. Ocena Polski w kolejnych edycjach rankingu U21 wg poszczególnych kategorii wskaźników na tle oceny w całym rankingu

	Ocena w poszczególnych kategoriach				Ocena w całym rankingu
	zasoby	środowisko	powiązania	wydajność	
2014	48,5	96,4	29,6	30,5	50,8
2013	49,0	97,4	29,5	30,7	51,9
2012	49,2	97,8	29,3	29,0	56,2

Źródło: zestawienie własne na podst.: http://www.universitas21.com/news/details/61/u21-rankings-of-national-higher-education-systems-2012 ; http://www.universitas21.com/news/details/96/u21-ranking-of-national-higher-education-systems-2013;http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems [pobrano: 28.08.2013].

Jak wskazują Autorzy rankingu w Raporcie z 2014 r. spadek oceny Polski w kategorii „środowisko" to przede wszystkim wynik pogorszenia ocen związanych z przyjaznością systemu dla biznesu i przedsiębiorczości[58]. Ogólne zmiany systemowe powinny jednak pozwolić na zachowanie wysokiej pozycji w tej grupie, choć jak pokazuje przytoczona uwaga, nie wszystko zależy od rozwiązań bezpośrednio dotykających szkolnictwo wyższe. Analizując wyniki w odniesieniu do kryteriów związanych z zasobami, są one pokłosiem przede wszystkim systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że wraz ze zmianami systemowy i wzrostem nakładów, przy większych środkach pochodzących bezpośrednio z gospodarki, można oczekiwać poprawy w najbliższych latach. Dla „powiązań" wskazać należy na problemy związane z niskim transferem technologii z uczelni do gospodarki, nadal niskim poziomem umiędzynarodowienia wśród studentów i kadry, ale także praktycznie brakiem publikacji w *Open Access* (o czym dopiero zaczyna się nieśmiało dyskutować) i we współpracy z przedstawicielami biznesu. Najważniejszy obszar wydajności z jednej strony jest wynikiem nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę, ale także zależy pośrednio choćby od zasad oceny jednostek, ścieżek kariery naukowców (publikacje), struktury systemu akademickiego (zbyt dużo słabych instytucji) ale i kondycji gospodarki narodowej – ponownie dostrzegalny jest czynnik innowacyjności polskich firm.

Konkludując, wyniki oceny polskiego systemu w rankingu U21 należy uznać za przyzwoite, pomimo spadku oceny łącznej w stosunku do wyniku z pierwszej edycji. Analiza poszczególnych kategorii współczynników wskazuje na konieczność zmiany systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, w szczególności na wzrost udziału środków niepublicznych, pochodzących z gospodarki. Autonomia i zróżnicowanie instytucji szkolnictwa wyższego, czy dobra dostępność do edukacji wyższej, niestety nie przekładają się na otwartość systemu wyrażoną stopniem umiędzynarodowienia, wolnego dostępu do prac naukowych, czy odpowiednio wysokiego poziomu transferu wiedzy do gospodarki i społeczeństwa. Nadal potrzebne są zmiany poprawiające efektywność zarówno naukową jak i edukacyjną szkół wyższych. Przy czym należy zwrócić uwagę, że reformy powinny

[58] U21 Ranking: http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems[pobrano: 28.08.2013], s.12.

dotyczyć nie tylko samego sektora nauki i szkolnictwa wyższego, ale także rozwiązań nakierowanych na poprawę warunków przedsiębiorczości, innowacyjności gospodarczej, a pośrednio i polityki społecznej (w związku rynku pracy z uczeniem się przez całe życie).

W ocenie **Banku Światowego** (2012 r.) systemów edukacji w krajach Europy Wschodniej i Azji Centralnej (*sic!*)[59] wskazano Polskę w grupie krajów zmieniających zasady organizacji i finansowania edukacji wyższej w stronę oceny efektywności kształcenia. Zwrócono uwagę (na przykładzie z roku 2008) na duży udział w edukacji wyższej studiujących w trybie niestacjonarnym. Jednocześnie wskazano na niski udział w kształceniu dorosłych (nie tylko w SzW) oraz niedostateczną koordynację działań w tym zakresie[60]. Więcej ocen znalazło się w bardziej szczegółowej analizie dotyczącej strategii Europe 2020. Eksperci Banku Światowego w dokumencie z 2011 r.[61] przybliżając polskie działania w obszarze edukacji podkreślili rosnąca liczbę osób z wyższym wykształceniem, wskazują jednak na głosy o niedostatecznym uznaniu (rozpoznawalności) dla wykształcenia na poziomie licencjatu, których jednak zdaniem autorów nie popierają statystyki dotyczące wynagrodzeń. W dalszej opinii, kluczowi interesariusze zarówno sektora publicznego jak i prywatnego powinni przemyśleć wartość tytułu zawodowego licencjata. Autorzy podkreślają nadal wyraźną różnicę w strukturze studiów w Polsce w stosunku do innych państwa: na rok 2011 aż 74% osób kształciło się na studiach jednolitych. Proporcje w krajach OECD czy „starych" UE były wręcz odwrotne. Co więcej ¾ polskich studentów I stopnia, wyrażało chęć bezpośredniego kontynuowania edukacji na II stopniu. Pod tym względem Polska wraz z innymi państwami postkomunistycznymi wykazuje podobieństwo do Francji, Włoch i Niemiec. Warto przy tym zauważyć, że państwa gdzie najmniej studentów chce kontynuować edukację na stopniu magisterskim (np. kraje skandynawskie) wyjątkowo bogata jest oferta kształcenia przez całe życie. W Polsce w tym obszarze brak rozwiązań systemowych, a LLL Polaków wypada dużo poniżej średniej unijnej. Co więcej i tak największy odsetek osób kształcących się w wieku dorosłym to te z wyższym wykształceniem. Kolejną słabością na którą wskazano w dokumencie Banku Światowego jest brak zróżnicowania uczelni, ich misji, wartości, w szczególności w obszarze kształcenia praktycznego, czy elastycznych form nauczania[62]. Natomiast dobrze oceniono kierunki reform z 2011 r., podkreślając, że zmiany zapewnią solidne podstawy dla dalszych etapów wzmacniania rozwiązań systemowych nastawionych na poprawę konkurencyjności. Dostrzeżone zostały pozytywne zmiany w zakresie transferu technologii, zaznaczając konieczność poprawy efektywności wydawanych środków publicznych i wykorzystać je do zwiększenia nakładów sektora prywatnego na badania i rozwój, które w Polsce są na poziomie ok. 40 % wszystkich nakładów na B+R w porównaniu do 60% w większości krajów OECD. Warto wskazać, że we wcześniejszych analizach Banku Światowego, za główne bariery dla B+R przedsiębiorcy uważali opodatkowanie, regulacje dotyczące licencji, zezwolenia oraz regulacje dotyczące zatrudnienia. Autorzy z Banku Światowego zwrócili też uwagę na potrzebę zmian w systemie publicznego wsparcia badań m.in. ukierunkowanie na

[59] Lars Sondergaard, Mamta Murthi et al., *Skills, Not Just Diplomas. Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia,* World Bank, Washington 2012.
[60] Ibidem, s. 158, 171-172, 218
[61] *Europe 2020 Poland. Fueling Growth and Competitivness in Poland. Through Employment, Skills, and Innowation. Overview,* World Bank (Human Development and Private and Financial Sector Development Departments) Washington, march 2011.
[62] Ibidem, s. 37 i n.

współpracę międzynarodową. Wspólne patenty pozytywnie wpływają bowiem na jakość transferowanej wiedzy[63].

Jako główne wyzwania dla polskiej edukacji wskazano m.in. rozwijanie uczenia się przez całe życie poprzez włączanie różnych sektorów gospodarki (w tym rola przedsiębiorców jako interesariuszy zewnętrznych), ale też poprawę dostępności do edukacji i budowanie należytego wizerunku tytułu zawodowego licencjata. Ważnym elementem jest rozwój kompetencji społecznych i umiejętności. Należy także poszerzać misję szkolnictwa wyższego (nie tylko nauczanie studentów i badania naukowe) oraz wzmocnić je przez efektywniejsze finansowanie badań naukowych. Dużym wyzwaniem będzie także włączanie w działania innowacyjne małych i średnich przedsiębiorców, którzy stanowią dominującą grupę w gospodarce Polski[64].

Global Innovation Index 2014[65] to już siódma edycja badania opublikowanego przez Cornell University, ISEAD i Światową Organizację Własności Intelektualnej WIPO (która jest agencją ONZ). Indeks opiera się na pięciu kategoriach na wejściu i dwóch na wyjściu skupiających łącznie 81 wskaźników i pozwalających uchwycić kluczowe dla innowacyjności elementy gospodarek narodowych:

- Na wejściu: (1) instytucje[66], (2) Kapitał ludzki i badawczy[67], (3) infrastruktury[68], (4) zaawansowanie rozwoju rynku (*market sophistication*)[69], oraz (5) zaawansowanie podmiotów gospodarczych (*businnes sophistication*)[70].

- Na wyjściu (pozwalające uchwycić rzeczywiste dowody wytwarzania innowacji): (6) wiedzy i technologii[71] oraz (7) kreatywności[72].

[63] Ibidem, s. 42-45, 48.
[64] Por. ibidem, s. 51-52.
[65] S. Dutta, B. Lanvin., S. Wunsch-Vincent (eds.), *The Global Innovation Index 2014. The Human Factor in Innovation*, Cornell university, INSEAD and WIPO, Ithaca and Geneva 2014.
[66] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: środowisko polityczne (m.in. stabilność polityczna, wolność prasy); otoczenie regulacyjne (m.in. praworządność), środowisko gospodarcze (m.in. łatwość podejmowania działalności gospodarczej, czy jakość systemu podatkowego).
[67] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: edukację (m.in. odsetek PKB na edukację, wyniki badań PISA), szkolnictwo wyższe (skolaryzację brutto, odsetek absolwentów na kierunkach ścisłych i inżynierskich, odsetek studentów przyjezdnych), badania i rozwój (m.in. odsetek PKB na B+R, średnia pozycja najlepszych 3 uczelni w rankingu QS).
[68] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: IT i łączność (m.in. dostęp do sieci, dostępność elektroniczna do usług publicznych), ogólna infrastruktura, zrównoważenie środowiskowe.
[69] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: kredyty (m.in. dostępność do kredytów), inwestycje (m.in. rynkowa wartość przedsiębiorstw giełdowych) , handel (m.in. stawki celne) i usługi.
[70] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: wiedza pracowników (m.in. odsetek zatrudnionych na stanowiskach opartych na wiedzy, odsetek firm oferujących podnoszenie kwalifikacji, udział zagranicznych wydatków brutto na B+R w stosunku do PKB,), powiązania innowacyjne (m.in. współpraca uczelnie-biznes, wartość rodzimych patentów w $ wg siły nabywczej, wspólne przedsięwzięcia / sojusze strategiczne), absorbcja wiedzy (m.in. udział opłat za licencje w imporcie, udział bezpośrednich inwestycji zagranicznych w PKB).
[71] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: tworzenie wiedzy (m.in. wartość wdrożonych patentów wg siły nabywczej w $, wartość międzynarodowych zgłoszeń patentowych, cytowane publikacje z H-index), wpływ wiedzy (m.in. tempo wzrostu PKB per capita - produktywność, wskaźnik podejmowania działalności

W ogólnym rankingu Global Innovation Index 2014 Polska zajęła 45. miejsce (na 143 badane państwa) z oceną 40,64 pkt. (w skali 0-100). Pięć krajów bezpośrednio wyprzedzających Polskę to: 44. Bułgaria (40,74), 43. Mołdawia (40,74), 42. Chorwacja (40,75), 41. Barbados (40,78), 40. Mauritius (40,94). Natomiast liderami zostały: 1. Szwajcaria (64,78), 2. Wielka Brytania (62,37), 3. Szwecja (62,29), 4. Finlandia (60,67) i 5. Holandia (60,59). W edycji 2013 Polska była na 49. miejscu z wynikiem 40,1 pkt.

Jeżeli chodzi o ocenę w pięciu kategoriach na wejściu to Polska zajęła 40. pozycję z oceną 47,3 pkt. Z kolei na wyjściu tylko 48. miejsce i 34,0 pkt. Wskaźnik efektywności innowacyjnej dla Polski wyniósł tylko 0,7 co dało dopiero 76. pozycję na świecie. Niską ocenę pogłębił fakt, że Polska zaliczona jest do państw o wysokim przychodzie. Warto zauważyć, że Polska znalazła się w grupie państw, których wydatki krajowe brutto na badania i rozwój rosły w okresie kryzysu i po jego zakończeniu. Rosły nie tylko wydatki publiczne i całościowe, ale także udział podmiotów gospodarczych w finansowaniu B+R (por. Tab. 5). Nie zmienia to faktu, iż Polska nie wykorzystuje dostatecznie swojego innowacyjnego potencjału.

Tabela 7. Wzrost wydatków na B+R w Polsce w okresie kryzysu i po jego zakończeniu

	„Okres kryzysu”		„Okres wzrostu”		
	2008	*2009*	*2010*	*2011*	*2012*
Wydatki krajowe brutto na badania i rozwój (GERD)	**100**	113	128	140	168
Wydatki przedsiębiorstw na badania i rozwój (BERD)	**100**	105	111	136	202

Źródło: oprac. na podst. S. Dutta, B. Lanvin., S. Wunsch-Vincent (eds.), op. cit., s. 5.

Analizując wyniki Polski dla poszczególnych kategorii (grup wskaźników) warto zauważyć, że poza “Instytucjami” (miejsce 35.) i “kapitałem ludzkim i badawczym” (43.) pozycja kraju jest słabsza niż dla całego ranking: “Infrastruktura” – 49., “zaawansowanie rozwoju rynku” – 70., “zaawansowanie podmiotów gospodarczych” – 64., “wiedzy i technologii” – 53., “kreatywności” – 51. Za Autorami Global Innovation Index 2014 wskazać można silne i słabe strony[73]. Jako mocne strony Polski wskazano: polityczną stabilność i wolność prasy (kategoria „instytucje”), wyniki badań PISA oraz wskaźnik liczby uczniów i nauczycieli w szkolnictwie średnim, a także poziom skolaryzacji na poziomie wyższym („kapitał ludzki i badań”), łatwość w dostępie do kredytów („zaawansowanie rozwoju rynku”), odsetek przedsiębiorstw oferujących formalne szkolenia („zaawansowanie podmiotów gospodarczych”), a także udział w eksporcie dóbr kulturalnych i przemysłów kreatywnych, udział w eksporcie usług kreatywnych oraz udział domen z krajowym rozszerzeniem w przeliczeniu na tysiąc mieszkańców w wieku produkcyjnym (*Country-code top-level domains*) („kreatywność”).

gospodarczej, wydatki na oprogramowanie komputerowe), dyfuzja wiedzy (m.in. wpływy z opłat licencyjnych i patentów jako udział w handlu, udział zaawansowanych technologii w eksporcie).

[72] Kategoria ta obejmuje 3 podkategorie: Wartości niematerialne i prawne, dobra i usługi kreatywne, kreatywność w Internecie.

[73] Wg poszczególnych wskaźników – silne dotyczą wskaźników w grupie 10% najlepszych dla danej gospodarki, a słabe odpowiednio dla 10% najniżej ocenionych.

Wśród słabości wymieniono: odsetek studentów przyjezdnych („kapitał ludzki i badań"), portfel kredytów dla mikroinstytucji (jako odsetek PKB), inwestycje typu *Venture Capital*, udział w rynku dla eksportu nierolniczego („zaawansowanie rozwoju rynku"), powiązania innowacyjne (w tym strategiczne działania typu Joint Venture), napływ bezpośrednich inwestycji zagranicznych („zaawansowanie podmiotów gospodarczych"), ilość nowych przedsiębiorstw („wiedza i technologie"), wartości niematerialne i prawne, odsetek prac wydawniczych w ogólnej produkcji („kreatywność")[74].

Niska pozycja kraju w indeksie innowacji dobitnie pokazuje słabość gospodarki w absorpcji, jak i wytwarzaniu produktów i rozwiązań innowacyjnych. Poprawa finansowania badań i rozwoju wobec braku dostatecznego przełożenia na gospodarkę i społeczeństwo, nie będzie wystarczającym czynnikiem poprawiającym ocenę rodzimej nauki i szkolnictwa wyższego. Stabilna pozycja polskiego systemu politycznego, w tym członkostwo w Unii Europejskiej, czy też autonomia uczelni i wolność badań stanowią mocną bazę dla rozwoju innowacyjności, ale tylko bazę. Piętą achillesową pozostaje współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym, a przede wszystkim skuteczność wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Natomiast nadzieję można wiązać z coraz mocniejszą pozycją polskich instytucji w obszarze tzw. przemysłów i usług kreatywnych. Po raz kolejny potwierdza się dość przyzwoita ocena rodzimego kapitału ludzkiego i ogólnej jakości edukacji.

Global Competitivness Report 2014-2015[75] to ranking konkurencyjności gospodarek narodowych opracowany przez World Economic Forum. Pod względem ogólnej konstrukcji przypomina trochę Global Innovation Index, tym bardziej, że w najnowszej 35. edycji wyraźnie zwrócono uwagę na innowacyjność. Indeks opiera się na 12 kategoriach: (1) instytucje[76], (2) infrastruktura[77], (3) środowisko makroekonomiczne[78], (4) zdrowie i oświata[79], (5) szkolnictwo wyższe i szkolenia[80], (6) efektywność rynku dóbr[81], (7) efektywność rynku pracy[82], (8) rozwój rynku finansowego[83], (9) gotowość technologiczna[84],

[74] Na podst. S. Dutta, B. Lanvin., S. Wunsch-Vincent (eds.), *op. cit.*, s. 243.
[75] http://www.weforum.org/issues/global-competitiveness [dostęp: 5.09.2014].
[76] Kategoria obejmuje jakość instytucji publicznych i prywatnych (m.in. prawną ochronę własności intelektualnej, efektywność urzędów, zróżnicowanie funduszy publicznych, poziom korupcji, niezawisłość sądów, etyczne zachowanie przedsiębiorców).
[77] Kategoria obejmuje współczynnik oceniające infrastrukturę transportową oraz energetyczną i telekomunikacyjną.
[78] Kategoria obejmuje m.in. dług publiczny, poziom zrównoważenia budżetu, czy poziom inflacji.
[79] Kategoria obejmuje zdrowie (m.in. średnią wieku, śmiertelność noworodków, zachorowania na malarię i gruźlicę, zarażenia HIV) i edukację podstawową (jakość szkolnictwa i stopień skolaryzacji).
[80] Kategoria ta obejmuje m.in. współczynniki skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym, ocenę jakość edukacji (w tym w obszarze kierunków ścisłych i matematyki), dostępność wyspecjalizowanych kursów i szkoleń, czy inwestowanie w rozwój pracowników.
[81] Kategoria obejmuję ocenę konkurencyjności wewnętrznej i zagranicznej, czy jakość obsługi klienta.
[82] Kategoria obejmuje elastyczność rynku pracy oraz wskaźniki oceniające „efektywność wykorzystania umiejętności" pracowników (w tym adekwatność wynagrodzeń).
[83] Kategoria obejmuje efektywność (m.in. dostępność do rynku finansowego) oraz bezpieczeństwo i zaufanie do instytucji rynku finansowego.
[84] Kategoria obejmuje zdolność do wdrażania technologii oraz dostępność do technologii informatycznych.

(10) wielkość rynku [85] , (11) zaawansowanie podmiotów gospodarczych (*businnes sophistication*)[86], (12) innowacje[87]. Kraje ze względu na stopień zostały podzielone na kilka grup, którym przypisano różne wago poszczególnych kategorii.

Polska zajęła 43. miejsce z oceną 4,5, lokując w połowie stawki. Ze średnim wynikiem 4,5, choć przed Polską uplasowały się: 42. Łotwa, 41. Litwa, 40. Kuwejt, 39. Mauritius, 38. Azerbejdżan. Czołowe miejsca zaś zajęły: 1. Szwajcaria (5,7), 2. Singapur (5,6) i z ocenami po 5,5 - 3. USA, 4. Finlandia, 5. Niemcy.

W poszczególnych kategoriach natomiast sytuacja Polski została oceniona następująco: (1) instytucje – 56. (4,0), (2) infrastruktura – 63. (4,2), (3) środowisko makroekonomiczne – 63. (4,8), (4) zdrowie i oświata – 39. (6,2), (5) szkolnictwo wyższe i szkolenia – 34. (5,0), (6) efektywność rynku dóbr - 51. (4,5), (7) efektywność rynku pracy – 79. (4,1), (8) rozwój rynku finansowego – 35. (4,6), (9) gotowość technologiczna – 48. (4,5), (10) wielkość rynku – 19. (5,1), (11) zaawansowanie podmiotów gospodarczych – 63. (4,1) (12) innowacje – 72. (3,3)[88].

Wyniki Polski w rankingu konkurencyjności, pomimo innych wskaźników, są zbieżne ocenami w rankingu innowacyjności. Mocną stroną kraju jest dość dobra oświata, rosnący rynek wewnętrzny, dobre wyniki makroekonomiczne, bezpieczeństwo prowadzenia biznesu i stabilny system polityczny. Ponownie wyraźnie można dostrzec wysoką ocenę kapitału ludzkiego, przy jednoczesnym niedopasowaniu rynku pracy. Choć ocena polskich przedsiębiorców też jest przyzwoita to już w zakresie współpracy z uczelniami, czy generalnie zakresie wdrażania innowacji wyniki są poniżej ogólnej oceny. Należy zwrócić uwagę, że Polska oceniana już jest przez pryzmat państw wysokorozwiniętych.

Podsumowując wnioski płynące z analizy przytoczonych rankingów, indeksów i raportów należy zwrócić uwagę, że poziom rozwoju społeczno-gospodarczego Polski jest już na tyle wysoki, że kraj oceniany jest najczęściej przez pryzmat i w odniesieniu do państw najwyżej rozwiniętych [89] . Oczywiście stabilność i powoli rosnąca zamożność cieszy, jednak w kontekście ocen w rankingach pokazuje liczne słabości systemowe jak i instytucjonalne. Wysoka ocena kapitału ludzkiego, przyzwoity poziom badań w wielu dyscyplinach, czy wprowadzane reformy systemu finansowania nauki i szkolnictwa wyższego z pewnością pozytywnie wpływają na ocenę uczelni jak i całego kraju. Niestety nadal wyraźnie doskwiera niska innowacyjność rodzimych przedsiębiorców, słaba współpraca uczelni z otoczeniem gospodarczym, biurokracja i nie najwyższym poziom współpracy międzynarodowej. Jako bardzo ważny wniosek, należy chyba przedstawić fakt z pozoru oczywisty – szkolnictwo

[85] Kategoria obejmuje typowe makroekonomiczne współczynniki dotyczące PKB, czy eksportu.
[86] Kategoria obejmuje m.in. ocenę przewag konkurencyjnych, jakość lokalnych dostawców produktów i usług, firmy z obszaru zaawansowanych technologii etc.
[87] Kategoria obejmuje m.in. ogólną ocenę innowacyjności gospodarki, jakośc instytucji B+R, wydatki przedsiębiorstw na B+R, współpracę uczeni z przemysłem, ilość patentów, czy dostępność pracowników badaczy i inżynierów.
[88] Więcej zob. http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014-2015/economies/#indexId=GCI&economy=POL [dostęp 5.09.2014].
[89] Zmiana roli Polski z beneficjenta programu Komisji Europejskiej TEMPUS na kraj doradzający innym też o tym świadczy. Por. http://www.frse.org.pl/media/tempus [dostęp 7.09.2014].

wyższe i nauka nie są i nie mogą być elementem oderwanym od społeczeństwa i gospodarki, powinny być aktywnym i zaangażowanym aktorem, aktorem, który ma zrozumienie u partnerów społecznych, biznesowych oraz w administracji. Mecenat państwa nie jest, i nie będzie mógł być, wystarczający dla poprawnego funkcjonowania sytemu nauki i szkolnictwa wyższego, a polska gospodarka nie będzie mogła dłużej konkurować np. niskimi kosztami pracy.

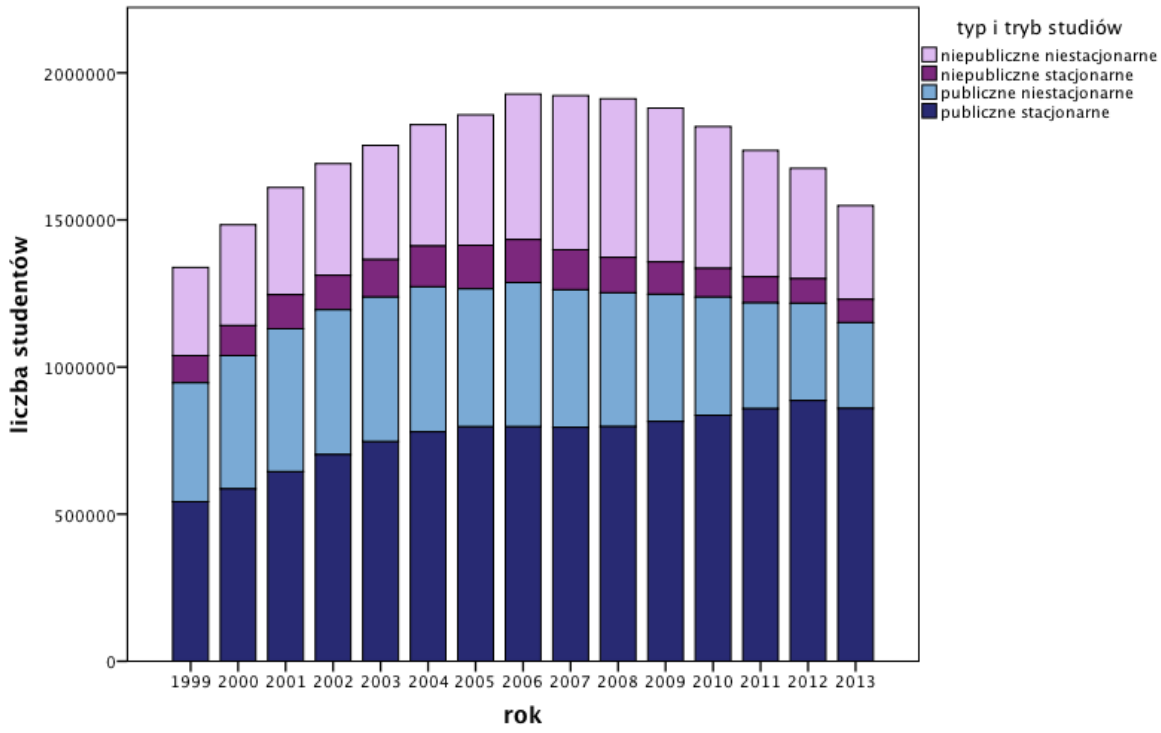
7. Charakterystyka instytucjonalna (Patrycja Antosz)

7.1. Sektor publiczny i niepubliczny

Uczelnie publiczne i niepubliczne

W Polsce funkcjonują **134 publiczne szkoły wyższe**, które kształcą około 3/4 wszystkich studentów. Obecnie w szkołach publicznych naukę pobiera 1 150 859 studentów (w tym 859 774 na studiach stacjonarnych (75%) i 291 085 na studiach niestacjonarnych (25%)), a w szkołach niepublicznych - 397 889 osób (w tym 79 525 na studiach stacjonarnych (20%) i 318 364 na studiach niestacjonarnych (80%)). Na wykresie 4 zaprezentowana została liczba studentów w poszczególnych latach według typu i trybu studiów.

Wykres 4. Liczba studentów w poszczególnych latach według typu i trybu studiów



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS BDL 1999-2013.

W ostatnich latach **systematycznie zmniejsza się liczba niepublicznych szkół wyższych**. Łącznie do grudnia 2013 roku zarejestrowano ich 376. Obecnie funkcjonuje **297 niepublicznych szkół wyższych**, gdyż na przestrzeni lat 71 uległo likwidacji lub wykreśleniu z rejestru, a pozostałe 8 zostało przekształconych[90]. W środowisku zwraca się

[90] Dane Pol-on, czerwiec 2014.

jednak uwagę na fakt, że dane dotyczące funkcjonującej liczby uczelni niepublicznych są przeszacowane, gdyż założyciele zwlekają, czasem przez wiele lat, z likwidacjami uczelni pomimo braku studentów czy braku uprawnień do prowadzenia studiów[91]. Remedium na to zjawisko przewiduje najnowszy projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, zgodnie z którym założyciel uczelni, w której nie prowadzi się kształcenia studentów zobowiązany będzie rozpocząć proces likwidacji w terminie 3 miesięcy od dnia wejścia w życie ustawy. Należy także podkreślić, że w ostatnich latach systematycznie **zmniejsza się także odsetek studentów, którzy kształcą się w szkołach niepublicznych**. Wśród wszystkich studiujących w 2009 roku 34% stanowiły osoby pobierające naukę w szkołach niepublicznych. W 2013 roku ten odsetek wynosi jedynie 26%.

Domeną szkolnictwa niepublicznego jest kształcenie niestacjonarne (około 80% studentów). Natomiast najczęściej oferowane kierunki kształcenia należą do grup: ekonomicznych i administracyjnych (33% studentów), pedagogicznych (14%) oraz społecznych (12%). Łącznie w tych trzech grupach naukę pobiera niemal 60% studentów uczelni niestacjonarnych. Dla porównania na uczelniach publicznych najwięcej studentów akumulują kierunki ekonomiczne i administracyjne (16% studentów), inżynieryjno-techniczne (12%) oraz społeczne (9%).

Przyszłość szkolnictwa prywatnego w Polsce

Przy tak dużym zróżnicowaniu niepublicznych szkół wyższych trudno prognozować wspólny los dla wszystkich jednostek. Trendy globalne zakładają coraz większą dynamikę rozwoju sektora prywatnego w szkolnictwie. Można jednak zaryzykować tezę, że w Polsce, przynajmniej w okresie, w którym nadal studiować będą roczniki niżu demograficznego, utrzyma się trend raczej spadkowy. Zgodnie z prognozami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego[92] potrwa to do 2025 roku, do kiedy rokrocznie na polskich uczelniach będzie studiowała coraz mniejsza liczba studentów. Jeżeli utrzymają się dotychczasowe trendy, największy odpływ studiujących zanotowany zostanie w uczelniach niepublicznych oraz na studiach niestacjonarnych w uczelniach publicznych. Należy jednak zadać pytanie o uniwersalność tych przewidywań oraz o strategie, jakie mogą przyjmować uczelnie, aby kontynuować funkcjonowanie.

Modyfikacja oferty dydaktycznej

Dobrym wyznacznikiem możliwości przetrwania czy nawet szans rozwojowych może okazać się nie sam typ uczelni czy tryb studiowania, a oferowany kierunek studiów. Modyfikacja oferty dydaktycznej może okazać się więc szansą na przyciągnięcie większej liczby studentów. Na wykresach 5 oraz 6 przedstawione zostały grupy kierunków studiów według odsetka studentów oraz procentowych zmian w odsetku studentów w porównaniu z 2009 rokiem w podziale na typy i tryby studiów. Zgodnie z danymi na wykresie można

[91] Wnioski te wspierać mogą dane PKA, zgodnie z którymi w uczelniach niepublicznych znacznie częściej dokonuje się odstąpienia lub zawieszenia oceny programowej.

[92] Prognozy MNiSW zostały oparte o prognozy demograficzne GUS oraz założenie o stałości poziomu współczynnika skolaryzacji netto w poszczególnych grupach wiekowych.

wyróżnić cztery grupy kierunków. Kierunki **małoliczne wzrostowe** to kierunki, na których obecnie naukę pobiera stosunkowo niewielki odsetek wszystkich studentów (<5%), ale na przestrzeni ostatnich pięciu lat kierunki te zyskiwały na popularności (na tych kierunkach, w stosunku do roku 2009, zwiększył się odsetek wszystkich studentów). Należą do nich kierunki obrony i bezpieczeństwa (obecnie na uczelniach publicznych w trybie stacjonarnym naukę pobiera tu około 3% studentów, natomiast studentów tych jest o 781% więcej niż w roku 2009) czy opieki społecznej (1% studentów, przyrost o 78% w stosunku do 2009 roku). Kolejną grupą są kierunki **liczne wzrostowe**. Dla studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych są to na przykład kierunki architektury i budownictwa. Studiuje na nich stosunkowo wysoki odsetek osób (6%), a w porównaniu z 2009 rokiem można zaobserwować 19% przyrost liczby studentów. **Spadkowe kierunki liczne** to te, które w stosunku do roku 2009 tracą na popularności, ale na których wciąż studiuje stosunkowo duża część studentów (>5%). Dla studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych to na przykład kierunki humanistyczne obecnie skupiające 8% kształcących się, notujące 18% spadek w stosunku do roku 2009. Ostatnią grupą są kierunki spadkowe małoliczne. Dla studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych to na przykład kierunki fizyczne, które w stosunku do 2009 roku notują 5% spadek w liczbie studiujących a obecnie obejmują około 3% studentów. Należy w tym miejscu podkreślić, że **na uczelniach niepublicznych nieobecne są liczne kierunki wzrostowe.**

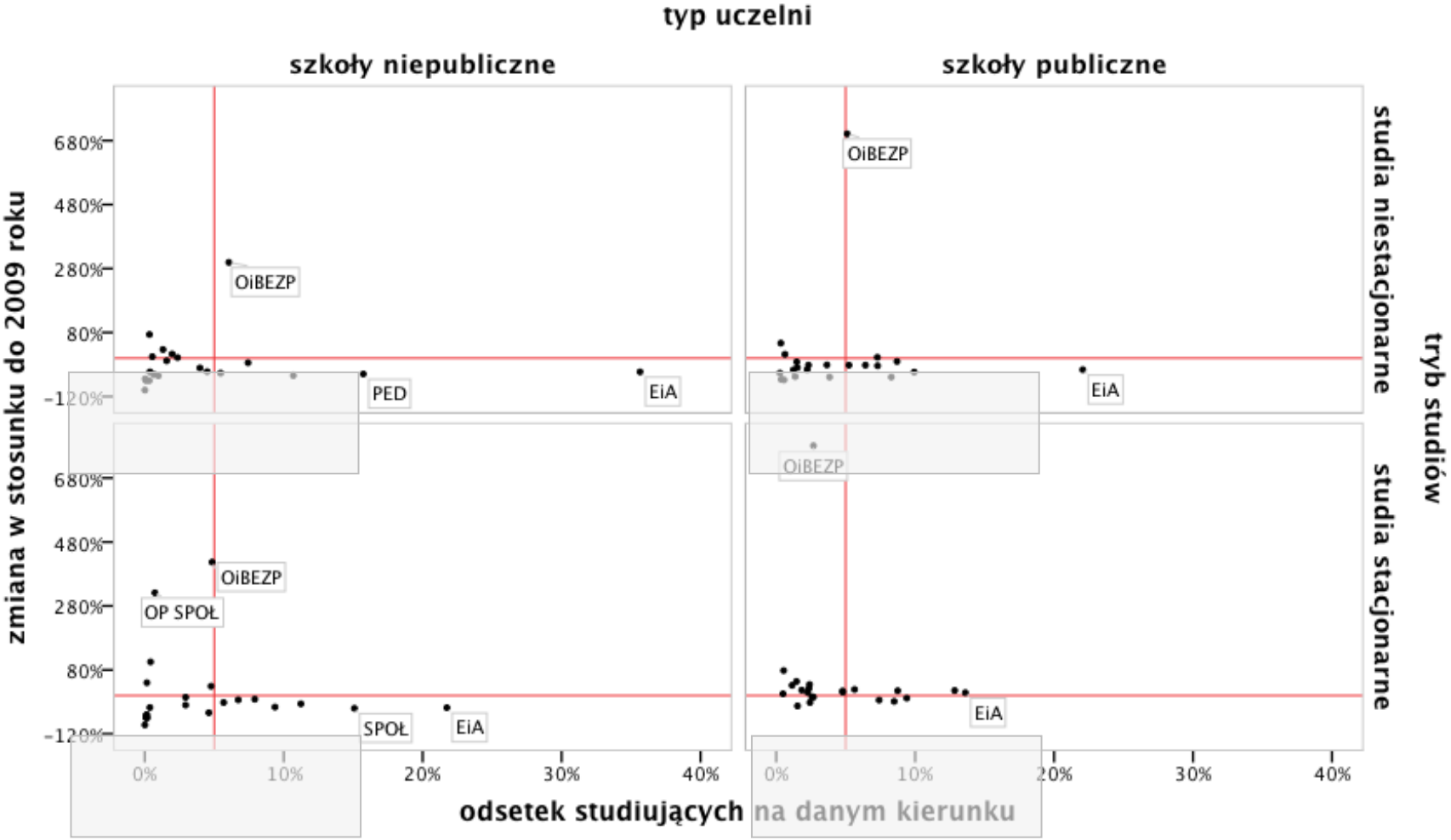
Innym proponowanym podziałem kierunków, uwzględniającym typ uczelni oraz tryb studiowania jest podział na pięć grup:

1. **Kierunki typowo spadkowe**, niezależnie od typu uczelni i trybu studiowania.
2. **Kierunki spadkowe na uczelniach prywatnych oraz w trybie niestacjonarnym** a wzrostowe w trybie stacjonarnym na uczelniach publicznych.
3. **Kierunki typowo wzrostowe,** niezależnie od typu uczelni i trybu studiowania.
4. **Kierunki wzrostowe na uczelniach prywatnych oraz w trybie stacjonarnym** a spadkowe w trybie niestacjonarnym na uczelniach publicznych.
5. **Pozostałe.**

Kierunki typowo spadkowe

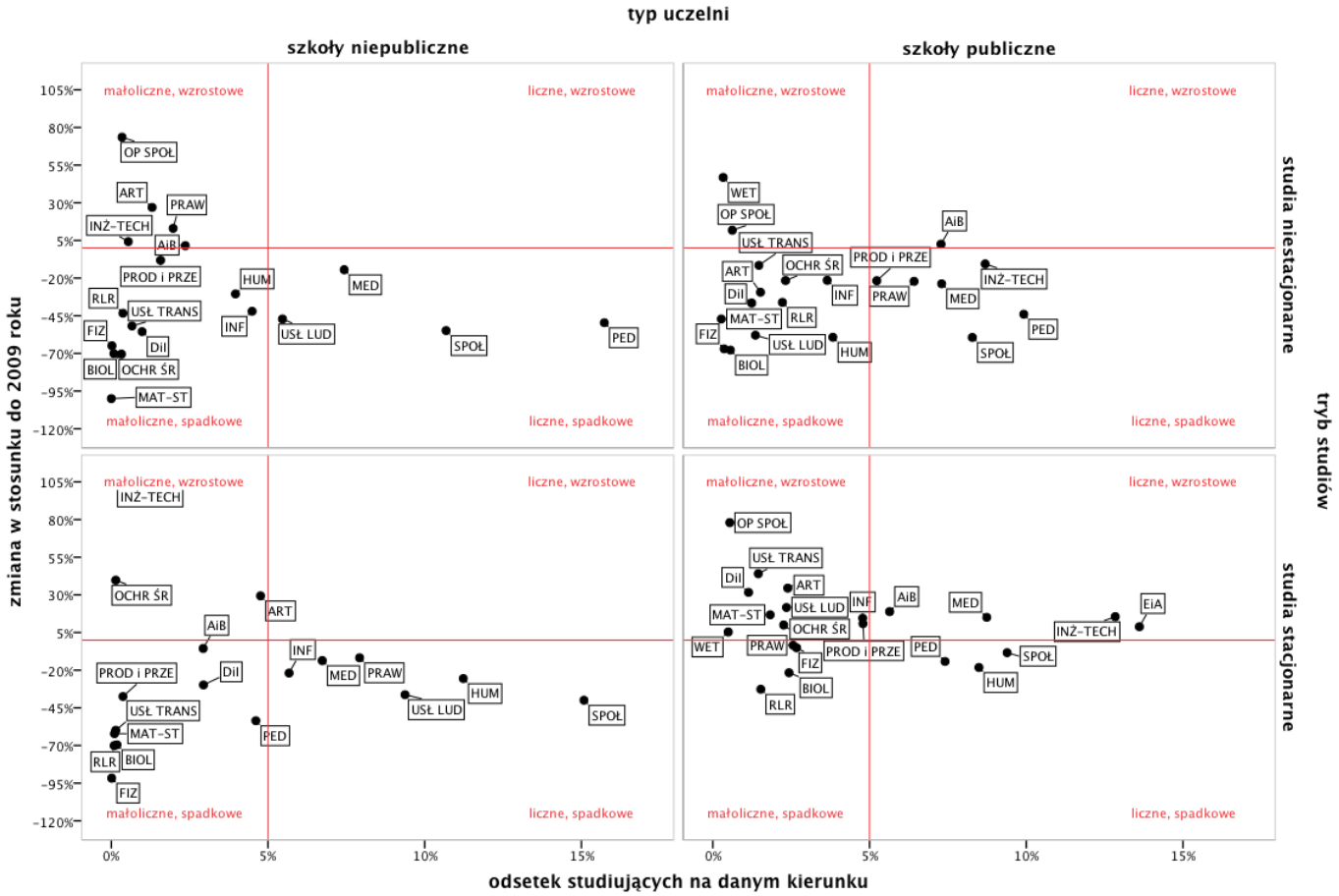
W ostatnich pięciu latach największe straty w odsetku studiujących, niezależnie od typu uczelni czy trybu studiów występują w grupach kierunków: społecznych, humanistycznych, pedagogicznych, rolniczych, leśnych i rybactwa, biologicznych oraz fizycznych.

Wykres 5. Kierunki według tendencji oraz odsetka studiujących w podziale na typ i tryb studiów – skala makro. Powiększenie wskazanych kolorem szarym fragmentów znajduje się na wykresie 6.



OiBEZP – obrona i bezpieczeństwo; EiA – ekonomia i administracja; PED – pedagogiczne; OP SPOŁ – opieka społeczna;

Wykres 6. Kierunki według tendencji oraz odsetka studiujących w podziale na typ i tryb studiów – powiększenie wybranego fragmentu



AiB – architektura i budownictwo; ART – artystyczne; BIOL – biologiczne; DiI – dziennikarstwo i informacja; EiA – ekonomia i administracja; FIZ - fizyczne; HUM – humanistyczne; INF – informatyczne; INŻ.-TECH – inżynieryjno - techniczne; MAT-ST – matematyczno-statystyczne; MED – medyczne; OiBEZP – obrona i bezpieczeństwo; OCHR ŚR – ochrona środowiska; OP SPOŁ – opieka społeczna; PED – pedagogiczne; PRAW – prawne; PROD i PRZE – produkcja i przetwórstwo; RLR – rolnicze, leśne i rybactwa; SPOŁ – społeczne; USŁ LUD – usługi dla ludności; USŁ TRANS – usługi transportowe; WET – weterynaryjne.
Źródło: opracowanie właśnie na podstawie GUS BDL 2009-2013.

Kierunki spadkowe na uczelniach niepublicznych i w trybie niestacjonarnym

Kolejną grupę kierunków stanowią te, które na uczelniach publicznych w trybie stacjonarnym wykazują tendencje wzrostowe, a w trybach niestacjonarnych i na uczelniach niepublicznych – spadkowe. Należą do nich w większości małoliczne kierunki z grup: usług transportowych, produkcji i przetwórstwa, matematyczno-statystyczne, dziennikarstwa i informacji, informatyki. Wyjątkiem są kierunki medyczne oraz ekonomiczne i administracyjne należące, niezależnie od typu uczelni czy trybu studiowania, do najliczniejszych. Studenci kierunków ekonomiczno-administracyjnych stanowią 1/3 populacji kształcących się na uczelniach niepublicznych oraz 16% populacji kształcących się na uczelniach publicznych. Medycznych natomiast odpowiednio 7% i 8%. Jednak popularność tych grup kierunków na uczelniach niepublicznych oraz w niestacjonarnym trybie studiowania spada.

Kierunki typowo wzrostowe

Kierunki obrony i bezpieczeństwa, opieki społecznej czy weterynaryjne to grupy kierunków małolicznych. Jednak w porównaniu z 2009 rokiem, niezależnie od typu uczelni czy trybu studiowania, w tych właśnie grupach notowany jest najbardziej dynamiczny wzrost liczby studentów. Dynamika tego wzrostu jest jednak zróżnicowana. Kierunki obrony i bezpieczeństwa popularyzują się znacznie szybciej na uczelniach publicznych. W porównaniu z rokiem 2009 można zaobserwować zwiększenie liczby studentów o 781% na studiach stacjonarnych i o 701% na studiach niestacjonarnych. Na uczelniach niepublicznych natomiast odpowiednio o 417% na studiach stacjonarnych i o 300% na studiach niestacjonarnych. Z drugiej strony kierunki opieki społecznej szybciej zyskują popularność na uczelniach niepublicznych. W porównaniu z 2009 rokiem odnotowano 321-procentowy przyrost na studiach stacjonarnych prowadzonych oraz 74-procentowy przyrost na studiach niestacjonarnych prowadzonych. Wartości te w przypadku uczelni publicznych wynoszą odpowiednio 78% i 12%.

Kierunki wzrostowe na uczelniach niepublicznych oraz w trybie stacjonarnym

Stosunkowo ciekawą tendencję można zaobserwować wśród kierunków, które na uczelniach niepublicznych oraz w trybie stacjonarnym wykazują tendencje wzrostowe, natomiast w trybie niestacjonarnym na uczelniach publicznych – spadkowe. Do grupy tej należą kierunki artystyczne oraz inżynieryjno-techniczne.

Pozostałe

Do pozostałych kierunków można zakwalifikować grupy: architektury i budownictwa (tendencje wzrostowe poza niepublicznymi studiami stacjonarnymi), prawne (tendencje spadkowe poza niepublicznymi studiami niestacjonarnymi) oraz ochrony środowiska (tendencje wzrostowe dla studiów stacjonarnych).

Przekształcenie

Modyfikacja oferty dydaktycznej to tylko jedna ze strategii, jaką w celu kontynuowania działalności w zmieniających się warunkach mogą przyjąć uczelnie wyższe. Inną drogą mogą okazać się zmiany strukturalne. Do tej pory jednak ścieżkę tę wybierają raczej niepubliczne szkoły wyższe próbujące uniknąć likwidacji. Od 2012 roku pozwolenie na

konsolidację zostało przyznane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ośmiu uczelniom niepublicznym (pięciu w 2012 roku, trzem w 2013 roku).

Dywersyfikacja populacji studentów

Kolejną strategią mogącą zapewnić możliwości przetrwania lub rozwoju jest zapewnienie atrakcyjnej oferty dydaktycznej zróżnicowanym grupom studentów. Zgodnie z danymi MNiSW Polska coraz częściej staje się celem migracji edukacyjnych na poziomie wyższym. W 2012 roku w Polsce studiowało 29 172 cudzoziemców[93]. Prawie 80% z nich to osoby z krajów europejskich, głównie z sąsiadujących krajów wschodnich (9 747 z Ukrainy oraz 3 388 z Białorusi). Około 1/3 cudzoziemców wybiera studia III stopnia w polskich szkołach niepublicznych. Wydaje się, że modyfikacja oferty dydaktycznej pod kątem cudzoziemców może okazać się jednym ze skutecznych sposobów na funkcjonowanie.

Kolejną grupą, której potencjał jako studentów wydaje się niewykorzystany są osoby starsze. Obecnie osoby powyżej 30 roku życia stanowią niemal 10% ogółu wszystkich studiujących [94] . Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na zmiany przewidywane nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, w której jednym z kluczowych celów jest stworzenie możliwości i zachęcenie osób po 25. roku życia do kontynuowania nauki na studiach.

Działalność badawcza

Przekształcenie niekoniecznie musi wiązać się ze zmianami strukturalnymi i konsolidacją z innymi jednostkami. Niektóre uczelnie niepubliczne pozyskują środki dzięki działalności badawczej. W latach 2011-2012 Narodowe Centrum Nauki przyznało uczelniom niepublicznym 25 grantów o łącznej wysokości ponad 6,5 mln zł[95]. Głównymi beneficjentami byli Akademia Leona Koźmińskiego (13 grantów: 3 457 150 zł), Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu (4 granty: 548 335 zł) oraz Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych (3 granty: 2 135 006 zł).

Wsparcie dla uczelni niepublicznych oferujących wysoką jakość kształcenia

Polska Komisja Akredytacyjna na studiach niepublicznych przyznaje znacznie więcej ocen negatywnych niż w szkołach publicznych. Należy jednak brać pod uwagę fakt, że komisja ta ocenia znacznie mniej kierunków w szkołach niepublicznych a kierunki oceniane nie są próbą losową wszystkich funkcjonujących kierunków, stąd wyniki tych ocen nie mogą być prawomocnie uogólnione na resztę populacji kierunków. Dodatkową informację w ocenie jakości kształcenia w uczelniach niepublicznych może wnosić wskaźnik liczby studentów przypadających na 1 nauczyciela akademickiego. W uczelniach publicznych wynosi on 14, w uczelniach niepublicznych natomiast na 1 nauczyciela akademickiego przypada aż 29 studentów. Warto w tym miejscu dodać, że nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przewiduje zwiększenie dostępu do informacji o niskiej jakości nauczania (negatywna ocena PKA), jaka ma miejsce na niektórych kierunkach oraz do informacji dotyczących wszczęcia postępowań w sprawie

[93]GUS – Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku.
[94]GUS – Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku.
[95]opracowanie własne na podstawie rankingu odbiorców grantów NCN w latach 2011-2012.

zawieszenia lub cofnięcia uprawnień do prowadzenia kierunku, likwidacji uczelni lub cofnięć pozwoleń na utworzenie uczelni. Informacje te będą publikowane na stronach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz w systemie POL-on w formie tzw. „listy ostrzeżeń". Zmiany te mają na celu ochronę uczelni niepublicznych oferujących wysoką jakość kształcenia przed negatywnymi skutkami niżu demograficznego, poprzez ograniczenie rekrutacji na studia prowadzone nierzetelnie lub z naruszeniem prawa. Dodatkowo, zmiany przyczynią się do ochrony praw studentów i kandydatów na studia.

7.2. Studia stacjonarne i niestacjonarne

Studia stacjonarne prowadzone są głównie na uczelniach publicznych. W trybie tym kształci się nieco ponad 60% studentów (około 939 200 osób). W porównaniu z 2009 rokiem zaobserwować można wzrost tej populacji o około 13 700 osób. Z drugiej strony w ostatnich latach systematycznie **zmniejsza się liczba i odsetek studentów, którzy kształcą się w trybie niestacjonarnym**. W szkołach publicznych dynamika spadku jest znacznie wyższa (z 35% w 2009 roku do 25% w 2013 roku) niż w szkołach niepublicznych (z 83% w 2009 roku do 80% w 2013 roku). Najpopularniejszymi grupami kierunków na studiach niestacjonarnych są te same grupy, które cieszą się największym powodzeniem na uczelniach niepublicznych, czyli kierunki: ekonomiczne i administracyjne (29% studentów), pedagogiczne (13%) oraz społeczne (10%). Łącznie w tych trzech grupach kierunków studiuje nieco ponad połowa osób kształcących się w systemie niestacjonarnym. Dla porównania, na studiach stacjonarnych największa liczba studentów kształci się na kierunkach: ekonomicznych i administracyjnych (14%), inżynieryjno-technicznych (12%), oraz społecznych (10%). Jak łatwo zauważyć, kierunki najbardziej popularne na studiach stacjonarnych, pokrywają się z tymi na uczelniach publicznych. Dodatkowo, jedynym licznym kierunkiem wzrostowym na studiach niestacjonarnych jest architektura i budownictwo (wykres 5). Sytuacja wzrostowa ma miejsce jednak tylko na uczelniach publicznych.

Przyszłość kształcenia niestacjonarnego w Polsce

Podobnie jak w przypadku kształcenia na uczelniach niepublicznych, kształcenie w trybie niestacjonarnym będzie z czasem ulegało marginalizacji. Zgodnie z prognozami Instytutu Sokratesa do 2020 roku na studiach niestacjonarnych kształcić się będzie około 260 000 osób, w tym 210 000 na uczelniach niepublicznych[96]. W porównaniu do 2013 roku oznacza to spadek o około 350 000 studentów, czyli ponad połowę obecnie studiujących. W celu zahamowania gwałtownego przekształcenia struktury kształcenia nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym zakłada wyznaczenie rocznego limitu wzrostu liczby studentów pobierających kształcenie na studiach stacjonarnych w uczelniach publicznych. Limit ten będzie niezależny od kierunku i zostanie ustalony na poziomie 2% liczby studentów kształcących się na danym kierunku w roku poprzedzającym. Należy jednak podkreślić, że w zmianach ustawowych przewidywana jest także możliwość rozpoznawania przez uczelnie efektów kształcenia zdobytego poza systemem formalnym. Pozwoli to na skrócenie czasu studiowania lub zmniejszenie intensywności studiów.

[96]Źródło: Instytut Sokratesa (2011). Demograficzne Tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku. Prognozy Instytutu Sokratesa zostały oparte o dane demograficzne GUS oraz założenie o stałości poziomu współczynnika skolaryzacji brutto w poszczególnych grupach wiekowych.

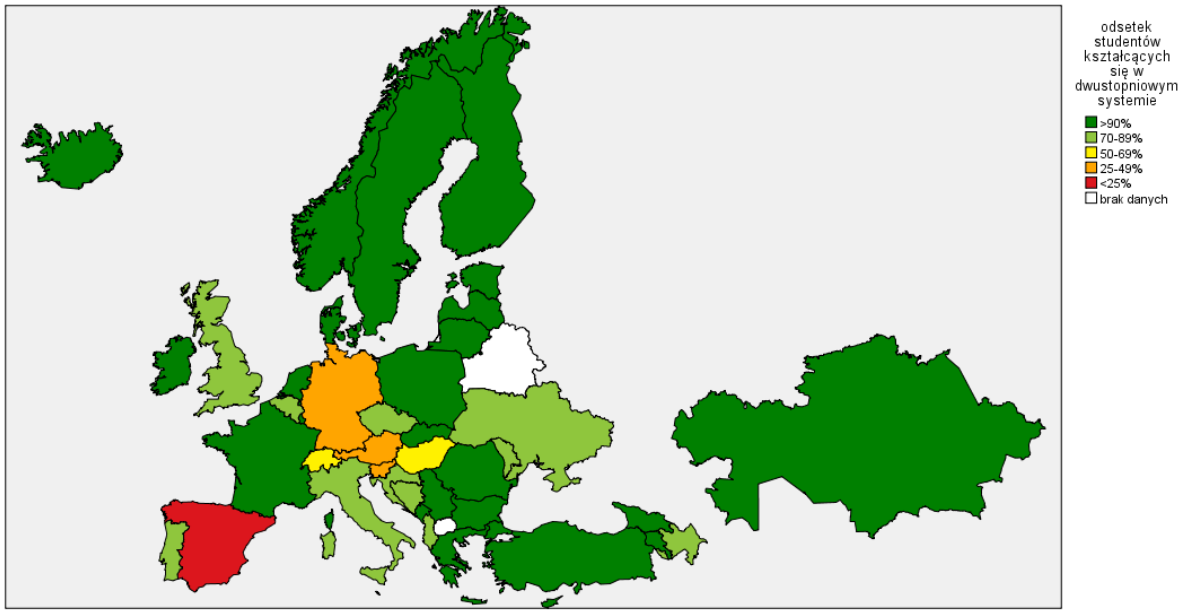
Zmiany te najprawdopodobniej w największym stopniu uderzą właśnie w kształcenie niestacjonarne.

7.3.Proces boloński i podział na trzy stopnie studiów

Trzystopniowy cykl studiów

Deklaracja Bolońska zaproponowała wprowadzenie systemu edukacji na poziomie wyższym opartego na studiach pierwszego stopnia oraz na studiach drugiego stopnia. Pierwszy stopnień studiów wyższych, zgodnie z Deklaracją, trwać ma minimum trzy lata. W 2003 roku sugestie podziału zostały uzupełnione o studia trzeciego stopnia (doktoranckie). Zalecenia te zostały stosunkowo szeroko wdrożone w państwach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Na mapie 1 przedstawione zostały państwa według wdrożenia dwustopniowego systemu studiów wyższych. Z danych wynika, że w 2011 roku jedynie w co czwartym kraju mniej niż 70% studentów kształciło się w systemie dwustopniowym, a w ponad połowie krajów minimum 90% studentów podejmowało naukę w tym systemie. Warto zauważyć, iż prawie we wszystkich państwach utrzymano w jakimś stopniu studia zintegrowane, głównie na kierunkach takich jak medycyna, farmacja, weterynaria, architektura czy prawo. Prowadzenie tych kierunków w trybie zintegrowanym jest zgodne z dyrektywami Unii Europejskiej.

Mapa 1. Państwa według odsetka osób kształcących się w systemie dwustopniowym



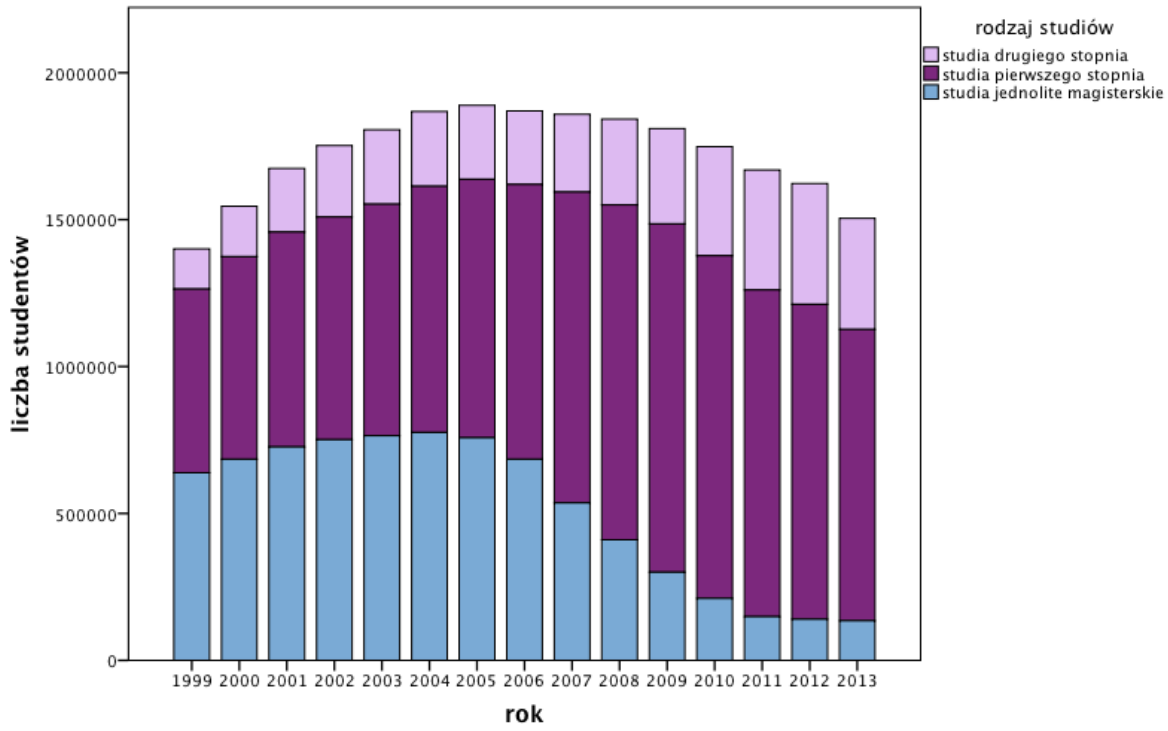
Źródło: The European Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, s. 32. Raport wykorzystuje dane EUROSTAT i kwestionariusza BFUG za rok 2011.

Sytuacja w Polsce

W Polsce usystematyzowanie podziału na trzy stopnie studiów zostało wprowadzone nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku. Wybrane kierunki studiów mogą jednak nadal odbywać się wyłącznie w cyklu pięcioletnim.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów (z późn. zm.) są to: aktorstwo, analityka medyczna, farmacja, kierunek lekarski, kierunek lekarsko-dentystyczny, konserwacja i restauracja dzieł sztuki, prawo, prawo kanoniczne, psychologia, realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia oraz weterynaria. Dodatkowo w trybie jednolitym realizowane mogą być grafika, malarstwo, reżyseria, rzeźba oraz teologia. W Polsce studia I stopnia mogą odbywać się w dwóch rodzajach: licencjackim lub inżynierskim, kończących się uzyskaniem odpowiednio tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera. Studia licencjackie trwają minimum 6 semestrów, a inżynierskie minimum 7 semestrów. Do uzyskania dyplomu pierwszego stopnia student jest zobowiązany do zdobycia przynajmniej 180 punktów ECTS. Efektem kształcenia na studiach II stopnia jest uzyskanie tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego. Wiąże się to ze zdobyciem przez studenta kolejnych minimum 90 punktów ECTS dla studiów uzupełniających, minimum 300 punktów ECTS dla studiów jednolitych trwających 10 semestrów lub minimum 360 punktów ECTS dla studiów jednolitych trwających 12 semestrów. Natomiast zdobycie kwalifikacji III stopnia jest równoznaczne z uzyskaniem stopnia naukowego doktora.

Wykres 7. Liczba studentów według roku i rodzaju studiów



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS BDL 1999-2013.

Edukacja do poziomu magisterskiego

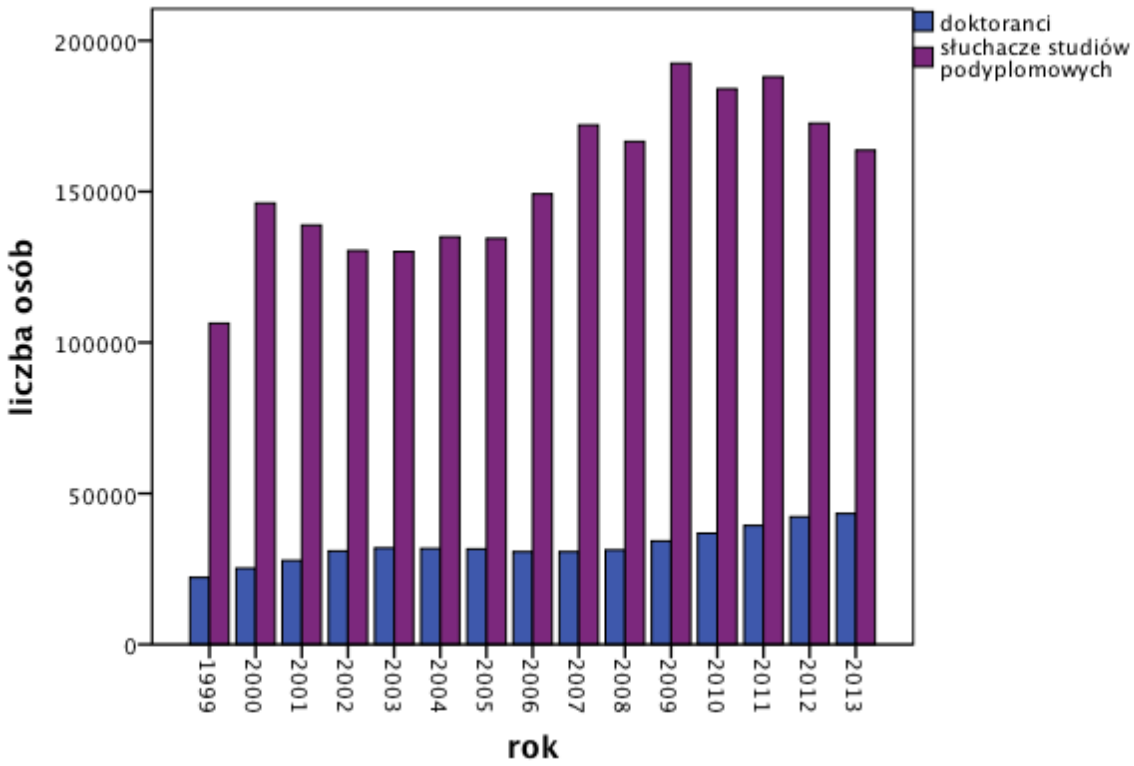
Od 2006 roku można zaobserwować zmiany w strukturze studentów pod względem rodzaju studiów, na których pobierają naukę. Wyraźnie widoczny jest wpływ wdrażania nowelizacji z 2005 roku na zmniejszanie się liczby osób na studiach jednolitych magisterskich (mniej licznej rekrutacji oraz ukończenia studiów przez starsze roczniki). Jednak od 2011 roku widoczne jest ustabilizowanie się sytuacji. Na studiach jednolitych

magisterskich kształci się około 9% studentów, na studiach pierwszego stopnia około 66% studentów a na studiach drugiego stopnia około 24% studentów. Badania Bilansu Kapitału Ludzkiego pokazują, że na ostatnim roku studiów około 50% kształcących się na studiach I stopnia deklaruje chęć kontynuowania studiów na tym samym kierunku. Odsetek deklarujących dalszą edukację nie jest zależny od rodzaju studiów (licencjackich lub inżynierskich), jednak różni się pomiędzy konkretnymi kierunkami. W roku akademickim 2012/2013 najczęściej kontynuować edukację na tym samym kierunku planowały osoby studiujące kierunki z grup produkcji i przetwórstwa, biologicznych, fizycznych, medycznych oraz inżynieryjno-technicznych. Warto także zauważyć, że w porównaniu do roku akademickiego 2009/2010 zmalał odsetek deklarujących chęć studiowania na tym samym kierunku. Trend ten jest najbardziej widoczny w przypadku osób studiujących kierunki matematyczno-statystyczne, ekonomiczne i administracyjne, informatyczne oraz społeczne. Wyjątek stanowią reprezentanci produkcji i przetwórstwa oraz opieki społecznej, wśród których większy odsetek planuje kontynuację nauki na wyższym stopniu.

Edukacja na poziomie doktoranckim oraz na studiach podyplomowych

W czasach, w których z roku na rok maleje liczba studentów I oraz II poziomu, na studiach doktoranckich trendy są odwrotne. Od 2007 roku liczba studentów III poziomu systematycznie się zwiększa (z 30 675 do 43 358 w 2013 roku). Wzrasta także udział studentów III stopnia w ogólnej liczbie kształcących się w szkolnictwie wyższym (z 1,6% w 2007 roku do 2,8% w 2013 roku). Odwrotna tendencja ma miejsce w przypadku słuchaczy studiów podyplomowych, których liczba w ostatnich latach systematycznie maleje (z 192 429 w 2009 roku do 163 628 w 2013 roku). Zmiany te częściowo można tłumaczyć trudną sytuacją na rynku pracy, na którą odpowiedzią jest wydłużenie okresu bezpłatnej edukacji na studiach III stopnia.

Wykres 8. Liczba doktorantów i słuchaczy studiów podyplomowych według roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS BDL 1999-2013.

Konkludując, od 2011 roku maleje sumaryczna liczba osób, które podejmują kształcenie na studiach doktoranckich lub studiach podyplomowych (z 227 410 do 206 986 w 2013 roku). W najbliższym czasie można spodziewać się dalszych spadków. Oznacza to, że w przyszłości studenci będą coraz rzadziej inwestować w swoje kompetencje. Dane Bilansu Kapitału Ludzkiego potwierdzają te prognozy. W roku akademickim 2013/2013 około 12% osób na ostatnim roku studiów II stopnia lub studiów jednolitych magisterskich planuje kontynuację kształcenia na studiach doktoranckich, podyplomowych lub MBA. Stanowi to istotny spadek, o 5 punktów procentowych, w stosunku do roku akademickiego 2009/2010. Najrzadziej dalsze kształcenie planują osoby studiujące kierunki usług transportowych, produkcji i przetwórstwa, informatyczne oraz ochrony środowiska. Natomiast najbardziej skłonni do kontynuowania nauki po studiach magisterskich są kształcący się na kierunkach: humanistycznych, dziennikarstwa i informacji, artystycznych oraz obrony i bezpieczeństwa.

7.4. System ewaluacji i akredytacji szkolnictwa wyższego

W tabeli 1 przedstawione zostały elementy systemu ewaluacji i akredytacji szkolnictwa wyższego w podziale na przedmiot ceny. Największa liczba instytucji dostarcza oceny dotyczącej jakości jednostek naukowych, naukowo-badawczych czy rozwojowych. Informacje te bowiem można pozyskać zarówno w wyniku oceny instytucjonalnej Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych, statystyk konkursowych NCN oraz NCBR czy z rankingów sporządzanych przez Fundację

Edukacyjną „Perspektywy”. Dodatkowymi wskaźnikami mogą być wielkości dotacji celowych przyznanych w danym roku przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego[97]. Ocena kierunków studiów możliwa jest dzięki pracy Polskiej Komisji Akredytacyjnej (ocena programowa), Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej oraz Fundacji Naukowej „Perspektywy”. Pośrednich wskaźników dotyczących jakości przygotowania doktorantów do pracy badawczej można poszukiwać w statystykach Narodowego Centrum Nauki (konkursy Preludium i Etiuda) oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. W kolejnych akapitach niniejszego podrozdziały zostaną opisane poszczególne elementy systemu ewaluacji i akredytacji szkolnictwa wyższego.

Tabela 8. Elementy systemu ewaluacji i akredytacji szkolnictwa wyższego w Polsce

		Przedmiot oceny			
		ocena kierunków studiów	ocena jednostek naukowych i badawczych	ocena postępów naukowych doktorantów	ocena interwencji publicznych
Jednostka oceniająca	PKA	✓	✓		
	UKA	✓			
	KEJN		✓		
	NCN i NCBR		✓	✓	
	FE Perspektywy	✓	✓		
	Zewnętrzni ewaluatorzy				✓

7.5. Polska Komisja Akredytacyjna

Akredytacją szkolnictwa wyższego w Polsce, zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym, zajmuje się Polska Komisja Akredytacyjna. Ocen dokonywać mogą także:

- krajowe i międzynarodowe komisje branżowe,
- agencje akredytacyjne zarejestrowane w EQAR,
- agencje, z którymi PKA zawarła umowy o uznawalności ocen akredytacyjnych.

Polska Komisja Akredytacyjna dokonuje oceny na dwóch poziomach: programowym oraz instytucjonalnym.

Ocena programowa

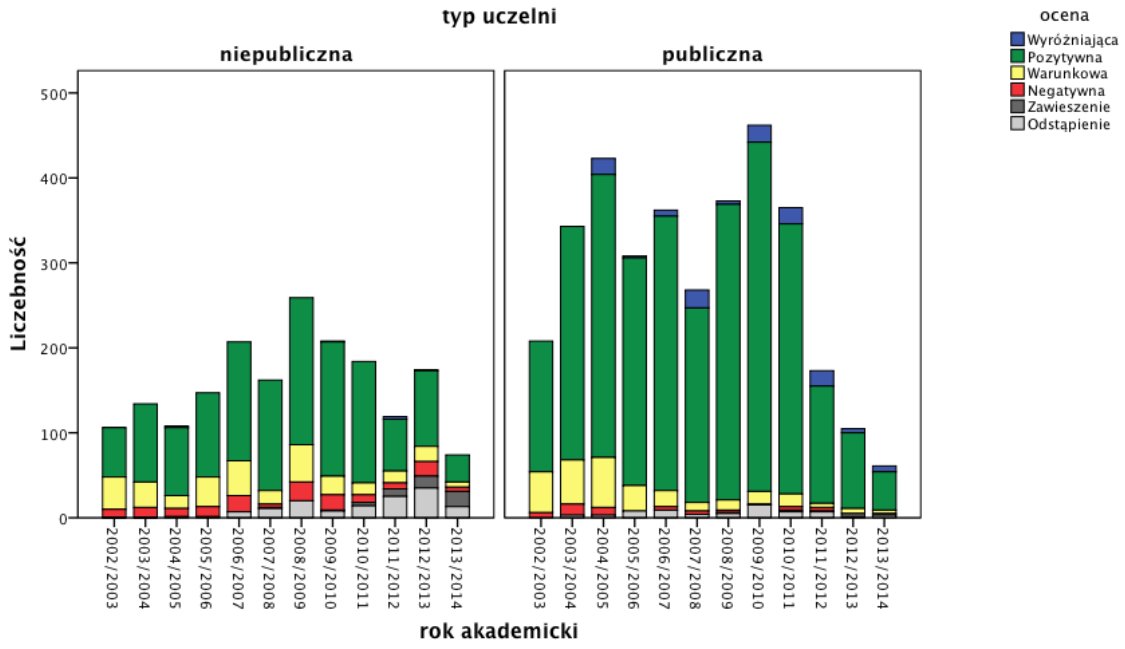
Ocena programowa to ocena jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach, poziomach i profilach studiów wyższych. Odbywa się ona w znakomitej mierze na podstawie raportu samooceny przygotowanego przez jednostkę ocenianą wspomaganego procedurą wizytacyjną, obejmującą m. in. spotkania z władzami uczelni oraz jednostki

[97]Należy zaznaczyć, że wskaźnik ten nadaje się jedynie do porównywania jednostek w obrębie tej samej dziedziny nauki z uwagi na obecny w nim element kosztochłonności badań.

organizacyjnej prowadzącej oceniany kierunek, hospitacje zajęć, spotkania z wykładowcami oraz studentami. Ocena programowa obejmuje osiem kryteriów przedstawionych na pięciostopniowej skali: wyróżniająco, w pełni, znacząco, częściowo, niedostatecznie. Zgodnie ze Statutem PKA kryteria oceny programowej obejmują następujące obszary: (1) Jednostka formułuje koncepcję ocenianego kierunku. (2) Jednostka opracowuje i stosuje spójny opis zakładanych celów i efektów kształcenia ocenianego kierunku oraz system potwierdzający ich osiąganie. (3) Program studiów umożliwia osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia. (4) Liczba i jakość kadry gwarantuje zrealizowanie celów edukacyjnych programu studiów. (5) Jednostka dysponuje właściwą infrastrukturą dydaktyczna i naukową zapewniającą realizację zakładanych efektów kształcenia oraz prowadzonych badań naukowych. (6) Jednostka prowadzi badania naukowe w zakresie obszaru/obszarów kształcenia, do którego został przyporządkowany oceniany kierunek studiów. (7) Uczelnia zapewnia studentom właściwe wsparcie w procesie uczenia się. (8) Jednostka rozwija wewnętrzny system zapewnienia jakości zorientowany na osiągnięcie wysokiej jakości kształcenia na ocenianym kierunku studiów. W efekcie oceny poszczególnych kryteriów wystawiana jest ocena końcowa mierzona na czterostopniowej skali: wyróżniająca (przyznawana na okres 8 lat), pozytywna (przyznawana na okres 6 lat), warunkowa (przyznawana zwykle na okres roku) oraz negatywna.

Od 2000 roku PKA wydała 5075 ocen programowych dla prawie 3000 kierunków studiów. Dodatkowo, Komisja zdecydowała o zawieszeniu lub odstąpieniu od wydania oceny 258 razy. Takie sytuacje zwykle występowały w przypadkach, kiedy uczelnia zrezygnowała z prowadzenia danego kierunku z powodu braku kandydatów lub niespełnienie przez uczelnię warunków minimum kadrowego (w okresie 12 miesięcy, podczas których uczelnia ma obowiązek o takim fakcie zawiadomić ministerstwo właściwe do spraw szkolnictwa wyższego). Na wykresie 9 przedstawiona została liczba ocen programowych wystawionych przez PKA w poszczególnych typach szkół.

Wykres 9. Odstąpienia, zawieszenia oraz oceny programowe wystawione przez PKA według roku oraz typu uczelni



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PKA 2002-2014.

Jak widać, kierunki w szkołach publicznych są kontrolowane znacznie częściej, niż te oferowane w szkołach niepublicznych. Dodatkowo, struktura wystawianych ocen w poszczególnych typach szkół rożni się w znacznym stopniu. W szkołach publicznych natomiast częściej wystawiane są oceny pozytywne oraz wyróżniające, w szkołach niepublicznych natomiast częściej wystawiane są oceny negatywne. Dodatkowo w sektorze prywatnym częściej dokonuje się zawieszenia lub odstąpienia od oceny danego kierunku. Konsekwencje oceny negatywnej są bardzo poważne. Między innymi w wyniku przyznania przez PKA oceny negatywnej minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego zawiesza lub cofa uprawienia kształcenia na danym kierunku na okres 12 miesięcy[98]. Z danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wynika, że od 2012 roku zawieszono lub cofnięto uprawnienia do prowadzenia 83 kierunków na 56 uczelniach, w tym 70 kierunków na 44 uczelniach niepublicznych oraz 13 kierunków na 12 uczelniach publicznych.

Wydolność systemu oceny programowej

Na podstawie danych raportowanych przez PKA można stwierdzić, że system oceny programowej do tej pory nie sprostał swoim wymaganiom. W ostatnich latach drastycznie spadła liczba dokonywanych kontroli. Przez to część kierunków, które powinny zostać skontrolowane ponownie po tym jak ważność poprzedniej oceny programowej wygasła, nie otrzymała takiej możliwości.

Tabela 9. Szacunkowa liczba kierunków[99], które powinny były zostać skontrolowane z powodu wygaśnięcia ważności poprzedniej oceny według roku planowej kontroli.

Planowany rok kontroli	Liczba kierunków, które nie zostały ocenione pomimo wygaśnięcia poprzedniej oceny programowej
2004/2005	13
2005/2006	19
2006/2007	18
2007/2008	14
2008/2009	17
2009/2010	60
2010/2011	134
2011/2012	125
2012/2013	126
SUMA	**526**

[98] Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego zawiesza uprawnienia także w przypadku niezawiadomienia w wyznaczonym terminie przez rektora o zaprzestaniu spełniania przez daną jednostkę warunków do prowadzenia studiów.

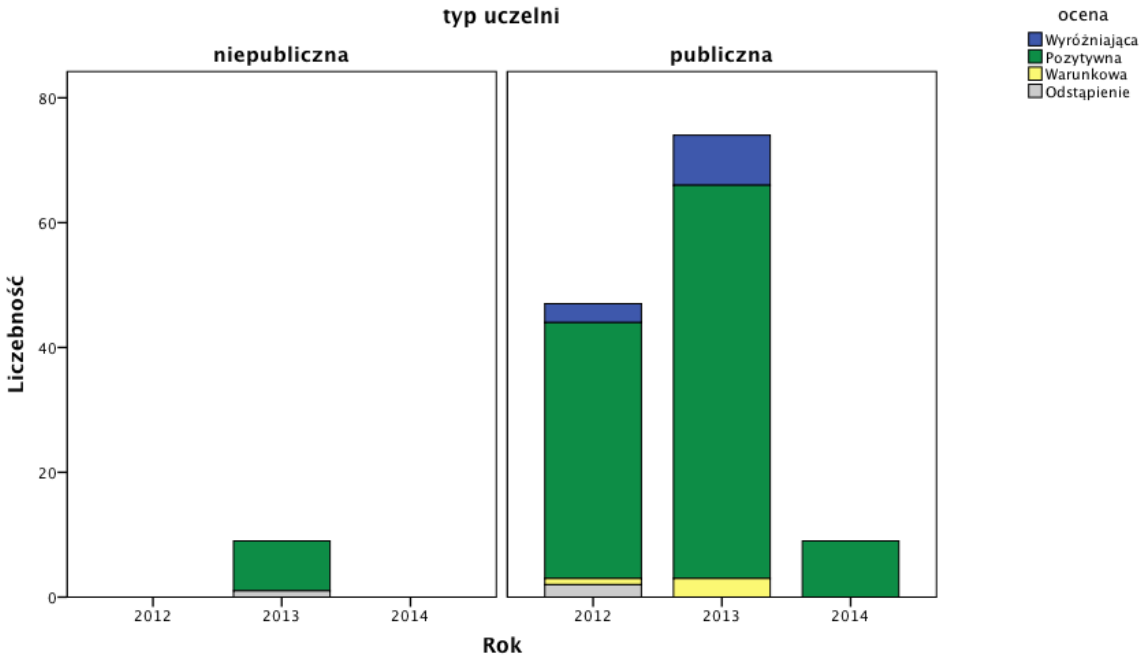
[99] Szacunki własne na podstawie danych PKA. Szacunki dotyczą jedynie kierunków, które zostały uprzednio skontrolowane, nie obejmują (1) kierunków nowo powstających, (2) kierunków, których kontrolę zleci MNiSW oraz (3) kierunków nie podlegających wcześniejszej kontroli przez PKA. Szacunki zakładają, że kierunki ocenione negatywnie oraz warunkowo planowo rewidowane są po roku, oraz nie zakładają konieczności planowej kontroli kierunków, w których ostatnia kontrola została zawieszona lub zdecydowano o odstąpieniu od niej.

W roku akademickim 2013/2014 PKA powinna skontrolować przynajmniej 253 kierunki, którym wygasła ważność poprzedniej oceny. Instytucja przewiduje więcej, bo 336 kontroli programowych. W takim tempie nie zdoła jednak nadrobić zaległych kierunków, nie wspominając o kierunkach nowych oraz do tej pory nieocenionych.

Ocena instytucjonalna

Od 2012 roku PKA prowadzi także ocenę instytucjonalną, którą wykonuje się na uczelniach, na których dokonano oceny programowej dla większości prowadzonych kierunków studiów. Instytucje oceniane są na podstawie następujących kryteriów: (1) Jednostka ma określoną strategię rozwoju. (2) Jednostka stosuje skuteczny wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia. (3) Jednostka stosuje spójny opis celów i efektów kształcenia na oferowanych studiach doktoranckich i podyplomowych oraz stosuje sprawny i wiarygodny system weryfikujący i potwierdzający ich osiągnięcie. (4) Jednostka posiada wystarczające zasoby kadrowe, materialne i finansowe dla realizacji zakładanych celów strategicznych i osiągnięcia efektów kształcenia. (5) Jednostka prowadzi badania naukowe. (6) Jednostka uczestniczy w krajowej i międzynarodowej wymianie studentów, doktorantów, pracowników naukowych i dydaktycznych oraz współpracuje z krajowymi i międzynarodowymi instytucjami akademickimi, a także z przedsiębiorstwami i instytucjami. (7) Jednostka zapewnia studentom i doktorantom właściwe wsparcie naukowe, dydaktyczne i materialne w procesie uzyskiwania efektów uczenia się. (8) W jednostce funkcjonuje spójny system wewnętrznych przepisów prawnych normujących proces zapewnienia jakości kształcenia, zgodny z przepisami powszechnie obowiązującymi. Podobnie, jak w przypadku oceny programowej, każde z kryteriów oceny instytucjonalnej mierzone jest na pięciostopniowej skali, a końcowa ocena może przyjmować cztery wartości. Ważną różnicą między obiema ocenami jest zakres. Ocenie programowej podlegają jedynie kierunki na I stopniu, II stopniu lub kierunki jednolite magisterskie. W ocenie instytucjonalnej natomiast znacznie większy nacisk położony został na kształcenie na III stopniu (studia doktoranckie). Od 2012 roku PKA dokonała 140 ocen instytucjonalnych, w te liczbie jedynie 9 odbyło się w uczelniach niepublicznych (wykres 10).

Wykres 10. Odstąpienia, zawieszenia oraz oceny instytucjonalne wystawione przez PKA według roku oraz typu uczelni



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PKA 2002-2014.

Kierunki rozwoju

Kierunki rozwoju akredytacji na najbliższe lata wskazane zostały w ustawodawstwie. Zgodnie z założeniami nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ocenie programowej będzie podlegał system potwierdzania efektów uczenia się przygotowany przez uczelnie dla realizowanych kierunków. Dodatkowo, Polska Komisja Akredytacyjna od wielu lat współpracuje z podobnymi aktorami zagranicznymi (NVAO (Holandia) oraz ÖAR (Austria), ANQA (Armenia), SKVC (Litwa)) oraz z gremiami międzynarodowymi (European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Quality Assurance Register, European Consortium for Accreditation, Central and East European Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education). W ramach współtworzenia międzynarodowych gremiów PKA bierze udział w projektach, które wyznaczają kierunki rozwoju systemu akredytacji. Projekty te dotyczą między innymi:

- standaryzacji akredytacji dla programów nauczania oferowanych międzynarodowo (projekt: Quality Assurance of Cross-border Higher Education prowadzony przez ENQUA),
- oceny jakości umiędzynarodowienia (European Consortium for Accreditation),
- standaryzacji akredytacji wspólnych programów kształcenia (European Consortium for Accreditation).

7.6. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna

Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna została powołana do życia przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP) w 1998 roku. Zadaniem UKA jest

monitorowanie standardów akredytacji, a w przypadku stwierdzenia wyraźnych odstępstw UKA może się zwrócić do KRUP z wnioskiem o odebranie jednostce certyfikatu jakości kształcenia. W przeciwieństwie do akredytacji PKA, które finansowane są z budżetu państwa, postępowanie akredytacyjne UKA jest odpłatne. Przed rozpoczęciem aktywności akredytacyjnej przez PKA, UKA oraz KRUP były głównymi instytucjami zajmującymi się monitorowaniem jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. Jednak od 2012 roku działalność akredytacyjna tych instytucji ma charakter marginalny.

7.7. Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych

KEJN to organ opiniodawczo-doradczy ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego powołany do życia w 2010 roku. Składa się z ekspertów pochodzących ze środowiska naukowego, powołanych przez ministra. Podstawowym zadaniem Komitetu jest przeprowadzenie kompleksowej oceny działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej w odniesieniu do standardów międzynarodowych. Ocenie podlegają jednostki badawcze takie jak: instytuty naukowe PAN, instytuty badawcze oraz jednostki podstawowe uczelni zaklasyfikowane w zależności od przedmiotu badania do czterech grup: (1) nauk humanistycznych i społecznych, (2) nauk o życiu, (3) nauk ścisłych i inżynierskich oraz (4) nauk o sztuce i twórczości artystycznej. Ocena przyznawana jest na podstawie czterech kryteriów[100]: (1) osiągnięć naukowych i twórczych, (2) potencjału naukowego, (3) materialnych efektów działalności naukowej, (4) pozostałych efektów działalności naukowej. Podstawą oceny poszczególnych kryteriów są informacje podawane przez jednostki w ankietach składanych w formie elektronicznej. Ostateczne wyniki ewaluacji prezentowane są na czterostopniowej skali: A+ (poziom wiodący w skali kraju), A (poziom bardzo dobry), B (poziom akceptowalny) oraz C (poziom niezadowalający). Najwyższe w swoich grupach oceny A+ otrzymało 37 jednostek badawczych, między innymi: wydziały Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytetu Warszawskiego, Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Uniwersytetu Wrocławskiego, Politechniki Wrocławskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku oraz instytuty PAN. Od oceny KEJN uzależniona jest wysokość dotacji na działania statutowe (dotacji bazowej oraz dotacji na prowadzenie badań naukowych oraz prac rozwojowych) oraz możliwość aplikowania o środki unijne (m. in. z programu Międzynarodowe Projekty Doktoranckie realizowanego przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej ze środków PO IG).

7.8.Ewaluacja jakości kształcenia doktorantów

Ewaluacja jakości kształcenia doktorantów jest obszarem stosunkowo zaniedbywanym. Polska Komisja Akredytacyjna nie ocenia jakości programów na studiach III stopnia, elementy oceny znajdują się jedynie w ocenie instytucjonalnej. W celu określenia jakości kształcenia doktorantów można jednak posłużyć się wskaźnikami, które w pewien sposób oddają efekty kształcenia na studiach III stopnia, mianowicie liczbą grantów przyznanych przez instytucje finansujące badania podstawowe oraz stosowane (Narodowe Centrum Nauki oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju), a także kryteriom stosowanym przy określaniu wielkości dotacji celowej przyznawanej jednostkom naukowym.

[100]Wartość wag dla poszczególnych kryteriów jest zależna od grupy oraz rodzaju jednostki naukowej.

Granty NCN oraz NCBR

Narodowe Centrum Nauki organizuje dwa typy konkursów, w których startować mogą osoby nieposiadające stopnia naukowego doktora, konkursy Preludium oraz Etiuda. Środki w konkursie Preludium przeznaczone są na realizację badań podstawowych (maksymalna wysokość grantu trzyletniego projektu to 150 000 zł). Konkurs Etiuda z kolei przeznaczony jest dla osób, które przygotowują rozprawę doktorską i mają wszczęty przewód doktorski w polskich jednostkach naukowych. Środki przeznaczone są na realizację badań podstawowych wchodzących w zakres pracy doktorskiej oraz odbycie zagranicznego stażu trwającego od 3 do 6 miesięcy (maksymalna wysokość grantu 100 000 zł). Liczba finansowanych projektów badawczych w obu konkursach w uczelniach, które zdobyły największą liczbę projektów przedstawiona została w tabeli 10.

Należy także zaznaczyć, że liczba finansowanych projektów badawczych lub ilość środków przeznaczonych dla danej jednostki w ramach finansowania projektów badawczych przez instytucje grantodawcze na poziomie narodowym i międzynarodowym (m. in. NCN i NCBR) także może służyć jako wyznacznik jakości badawczej jednostek.

Tabela 10. Zestawienie uczelni które do tej pory zdobyły największą liczbę projektów dofinansowanych w ramach konkursów Preludium oraz Etiuda finansowanych ze środków Narodowego Centrum Nauki

Nazwa uczelni	Preludium	Etiuda
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie	251	15
Uniwersytet Warszawski	203	13
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	120	13
Uniwersytet Wrocławski	74	3
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	72	1
Politechnika Warszawska	59	1
Politechnika Wrocławska	55	3
Uniwersytet Łódzki	53	1
Uniwersytet Śląski w Katowicach	45	2
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	45	5

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NCN 2011-2013.

7.9. Ranking Perspektyw

Jako narzędzie ewaluacji jednostek naukowych można także przyjąć indeksy, którymi posługują się rankingi oceniające prace uczelni wyższych. Najbardziej rozpoznawalny na gruncie polskim jest Ranking Szkół Wyższych przygotowywany corocznie przez Fundację Edukacyjną „Perspektywy". Ranking ten ukazuje się od 2000 roku, a na przestrzeni lat ulegał wielu modyfikacjom. W obecnej wersji, wykorzystanej po raz pierwszy w 2014 roku, znajduje się sześć grup kryteriów: (1) Prestiż; 24%[101], (2) Innowacyjność; 9%, (3) Umiędzynarodowienie; 15%, (4) Potencjał naukowy; 15%, (5) Efektywność naukowa; 26%, (6) Warunki kształcenia; 11% mierzonych przez 33 wskaźniki szczegółowe. Pierwsze miejsca w rankingu od lat okupowane są przez te same

[101] wartość procentowa zamieszczona po średniku określa wagę każdego z kryteriów.

uczelnie wyższe: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Tabela 11. Uczelnie wyższe pod względem miejsca w kolejnych edycjach Rankingu „Perspektyw“

Nazwa uczelni	2014	2013	2012	2011
Uniwersytet Warszawski	1	2	2	1
Uniwersytet Jagielloński	2	1	1	2
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	3	3	3	4
Politechnika Warszawska	4	4	4	3
Politechnika Wrocławska	5	6	5	5
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	6	5	6	6
Uniwersytet Wrocławski	7	7	7	7
Warszawski Uniwersytet Medyczny	8	11	14	19
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	9	9	9	13
Uniwersytet Medyczny w Poznaniu	10	8	10	10

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych NCN Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy”.

7.10. Ewaluacje tematyczne

Ewaluacje tematyczne zamawiane na przykład przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego stanowią kolejne ogniwo w systemie oceny jakości szkolnictwa wyższego w Polsce. Przykładem takich praktyk są ewaluacje kierunków zamawianych wykonane przez firmy PSDB oraz Agrotec. Na podstawie wyników tych prac Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju opracują kolejną edycję programu kierunków zamawianych, co stanowi godny naśladowania przykład tworzenia polityki opartej na dowodach. Szerzej ocena efektów kierunków zamawianych opisana została w Rozdziale 9 niniejszej publikacji.

7.11. Zmiany wprowadzone nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 11 lipca 2014 r.

Jak wskazano w uzasadnieniu, projekt nowelizacji zakładał realizację czterech zasadniczych celów:

1. Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie.
2. Zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni.
3. Dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego.
4. Doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przeprowadzonej w 2011 r.

7.11.1. Ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie

Z danych GUS wynika, że w roku akademickim 2011/2012 studiowało 290 590 osób powyżej 25 roku życia, którzy stanowili około 17% wszystkich studentów. W porównaniu z wcześniejszym rokiem akademickim ich liczba uległa zmniejszeniu o ponad 52 000. Zdecydowana większość starszych studentów preferuje studia niestacjonarne (w roku akademickim 2011/2012 – 87%). Zmiany ustawowe przewidują ułatwienie dostępu do szkolnictwa wyższego osobom po 25 roku życia posiadających świadectwa dojrzałości oraz co najmniej pięcioletnie doświadczenie zawodowe dzięki rozpoznawaniu przez uczelnie kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego, np. w toku pracy zawodowej lub w poza formalnych systemach kształcenia. Osoby te będą mogły rozpocząć kształcenie na studiach I stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich[102]. Dzięki rozpoznaniu efektów uczenia się student będzie miał możliwość zmniejszenia intensywności studiów lub skrócenia czasu ich trwania[103]. Rozpoznawanie efektów kształcenia poza formalnego będzie mogło mieć miejsce jedynie na uczelniach, które posiadają co najmniej pozytywną ocenę programową przyznaną przez Polską Komisję Akredytacyjną lub posiadają samodzielne prawo nadawania stopnia doktora w zakresie obszaru kształcenia i dziedziny, do których przyporządkowany jest kierunek studiów (w przypadku jednostek, które nie zostały jeszcze skontrolowane). Jednak z uwagi na znacznie mniejszą liczbę skontrolowanych programów na uczelniach niepublicznych zapis ten może mieć dyskryminujące konsekwencje. Uczelnie te bowiem w większości nie posiadają samodzielnego prawa do nadawania stopnia naukowego doktora. Należy także podkreślić, że konsekwencje mogą być tym bardziej poważne dlatego, że właśnie w uczelniach niepublicznych obecnie niestacjonarne kształcenie pobiera największa liczba studentów (134 736 osób, w porównaniu z 104 039 osobami na uczelniach publicznych). Można przypuszczać, że z reguły są to osoby po 25 roku życia, które łączą pracę zawodową z dalszym rozwojem osobistym. Uniemożliwienie tym jednostkom rozpoznawania efektów uczenia się może znacznie zmniejszyć ich konkurencyjność na rynku edukacyjnym oraz doprowadzić wiele uczelni do upadłości. Należy także podkreślić, że barierą może być odpłatność procedury potwierdzania przez uczelnię efektów kształcenia się, w zależności od tego jak wysoko taka usługa zostanie wyceniona przez senaty uczelni. Dodatkowo rozpoznanie efektów uczenia się może dotyczyć maksymalnie 20% studentów danego kierunku. Bariera ta ma za zadanie zapobiegać specjalizowaniu się uczelni w nauczaniu w skróconym trybie.

7.11.2. Zapewnienie lepszej jakości kształcenia przy uwzględnieniu autonomii programowej uczelni

Wzmocnienie profili podstawowych jednostek uczelni

Przepisy dotyczące wzmocnienia profili podstawowych jednostek uczelni wprowadzone zostały nowelizacją ustawy. Następnie zostały doprecyzowane Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

[102] W nowelizacji ustawy sprecyzowano także wymagania dla osób chcących podjąć studia na II stopnia.
[103] Dziki uznaniu efektów uczenia student może maksymalnie uzyskać 50% puli punktów ECTS przewidzianych realizacją programu danego kierunku. Efekty uczenia się potwierdza się w zakresie efektów kształcenia zdefiniowanych w programie kształcenia danego kierunku.

Wypracowane propozycje rozwiązań odpowiadają na niedopasowanie kompetencji i umiejętności studentów do potrzeb rynku pracy i mają na celu wzmocnienie mechanizmów konkurencji opartej na możliwie najwyższej jakości kształcenia.

Badania opinii studentów prowadzone w czerwcu 2014 roku w ramach kampanii „Staż. Sprawdź zanim pójdziesz" (Praktyki i staże wysokiej jakości 2014; N=1661) wskazują na istniejący w świadomości studentów problem niewystarczającego uwzględnienia w programach studiów obowiązkowych staży oraz praktyk a także niewystarczającej liczby miejsc na praktykach i stażach w stosunku do potrzeb studentów.

Z kolei badania Bilansu Kapitału Ludzkiego informują, że pracodawcy poszukujący nowych pracowników zwracają szczególną uwagę na doświadczenie zawodowe kandydatów (Kocór, Strzebońska 2014). Bez względu na stanowisko, pracodawcy poszukują kompetencji samoorganizacyjnych (samodzielności, umiejętności zarządzania czasem, podejmowania decyzji, przejawiania inicjatywy, przedsiębiorczości, odporności na stres i ogólnej chęci do pracy). Dodatkowo w zawodach umysłowych szczególnie ważne są kompetencje interpersonalne (związane z kontaktami z ludźmi, komunikatywnością, współpracą w grupie, rozwiązywaniem konfliktów międzyludzkich). Z uwagi na fakt, że w uczelniach zawodowych dominuje trend do kształcenia na tzw. „masowych" kierunkach ogólnoakademickich, nowelizacja ustawy przewiduje wzmocnienie odrębności dwóch profili podstawowych jednostek uczelni: praktycznego oraz ogólnoakademickiego (w tabeli poniżej zestawione zostały cechy każdego z tych profili).

Przewiduje się, że w efekcie wprowadzonych zmian prawnych część podstawowych jednostek uczelni wyższych wyspecjalizuje się w oferowaniu kierunków praktycznych nastawionych na rozwijanie przydatnych rynkowo umiejętności studentów. Studia te mają zapewnić lepszą pozycję przyszłych absolwentów na rynku pracy poprzez dwie ścieżki. Z jednej strony zacieśnią współpracę uczelni wyższych z przedsiębiorcami dzięki zwiększeniu zaangażowania jednostek biznesowych w proces kształcenia. Proceder ten umożliwi pracodawcom znalezienie przyszłych pracowników na etapie studiów. Z drugiej strony zakłada się, że zwiększenie wymiaru praktyk umożliwi lepsze przygotowanie przyszłych absolwentów do realnych potrzeb rynku pracy (Ocena skutków regulacji, 2014).

	Kierunki o profil praktycznym	Kierunki o profilu ogólnoakademickim
Charakterystyka	• Zwiększony nacisk na umiejętności praktyczne i kompetencje społeczne poszukiwane przez pracodawców, • Ponad połowa programu studiów (liczona w punktach ECTS) obejmuje zajęcia praktyczne (np. warsztatowe) lub zajęcia prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, • Uwzględniają w programie co	• Zwiększony nacisk na prowadzenie badań naukowych, • Ponad połowa programu studiów (liczona w punktach ECTS) obejmuje zajęcia służące zdobywaniu pogłębionej wiedzy, • Moduły zajęć są powiązane z badaniami naukowymi prowadzonymi w jednostkach.

	najmniej trzymiesięczne praktyki zawodowe.	
Uprawnienia do prowadzenia	Prowadzone w podstawowych jednostkach uczelni, niezależnie od tego czy posiadają one uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora.	Prowadzone w podstawowych jednostkach organizacyjnych, które: • posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w obszarze kształcenia i dziedziny, do których jest przyporządkowany kierunek, lub • otrzymają co najmniej pozytywną ocenę programową wydaną przez PKA oraz rozpoczną prowadzenie badań naukowych i zapewnią odpowiednie minima kadrowe.

Na pierwszym etapie zmiany dotknął głównie podstawowe jednostki uczelni, gdyż wymuszają na senatach uczelni kolejne, po dostosowaniu do Krajowych Ram Kwalifikacji, zmodyfikowanie programów kształcenia (do dnia 31 grudnia 2016 roku dla studiów I stopnia oraz do dnia 31 grudnia 2017 roku dla studiów II stopnia raz jednolitych studiów magisterskich). Dodatkowo może powodować to potrzebę zmian kadrowych w podstawowych jednostkach uczelni. Dla przykładu, odstawowa jednostka uczelni prowadząca kierunki ogólnoakademickie i zawodowe zobowiązana jest do posiadania minimum kadrowego dla kierunków o profilu ogólnoakademickim powiększonego o co najmniej 30% minimum kadrowego kierunku o profilu praktycznym (tzn. nauczyciele akademiccy posiadający doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla tego kierunku). Ocena skutków regulacji projektu Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (MNiSW 2014) przewiduje jednak, że zmiany struktury zatrudnienia nie będą powodować dodatkowych kosztów po stronie uczelni wyższych.

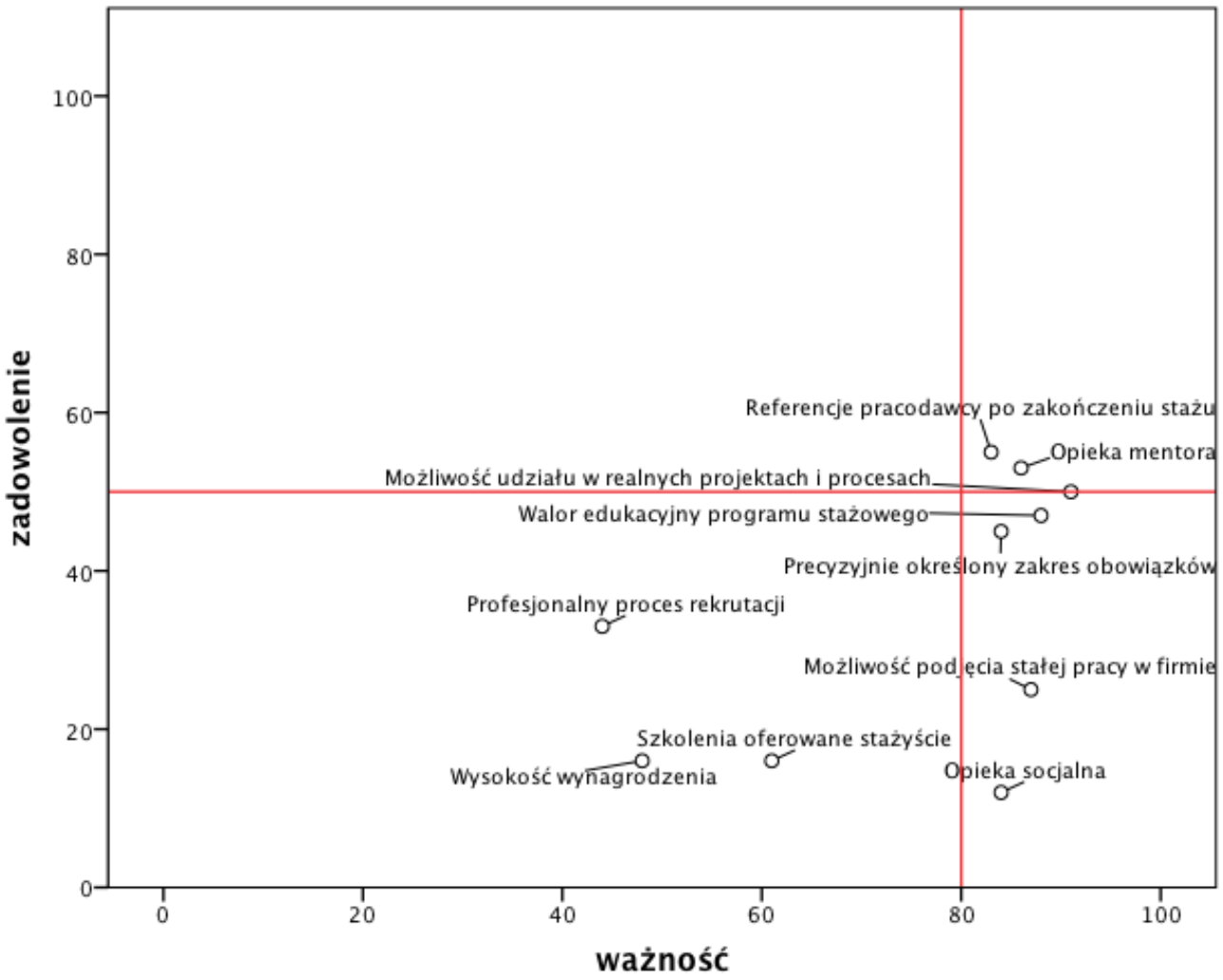
Zastanawiając się nad realnymi skutkami nowych regulacji prawnych należy podnieść kilka kwestii. Przede wszystkim należy zauważyć, że obecnie około 2/3 studentów studiów stacjonarnych odbywa praktyki lub staże (Jelonek i in. 2014). Odsetek ten jest porównywalny na uczelniach publicznych i niepublicznych, zależy jednak od kierunku kształcenia. Znacznie wyższy jest na kierunkach związanych ze zdrowiem i opieką społeczną oraz z kształceniem (koło 80%), niższy natomiast na kierunkach związanych z techniką, przemysłem i budownictwem (koło 55%). Warte jest zastanowienia w jakim stopniu wprowadzenie nowych regulacji realnie zmieni obowiązujące trendy.

Dodatkowo należy podkreślić, że kwestia prowadzenia kierunku o konkretnym profilu (praktycznym lub ogólnoakademickim) z reguły nie będzie zależna od wyboru podstawowej jednostki uczelni. W efekcie kierunki praktyczne będą domeną uczelni niepublicznych, których kierunki nie zostały dotychczas objęte oceną programową PKA oraz które nie posiadają samodzielnego prawa nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego. Wybór taki w głównej mierze będą miały jednostki organizacyjne publicznych uczelni, na których prowadzone kierunki zostały pozytywnie ocenione przez PKA lub które posiadają samodzielne prawo nadawania wyżej wymienionych stopni naukowych. W efekcie jednostki ogólnoakademickie oraz praktyczne konkurować będą o

studentów innego typu. Te pierwsze w głównie o studentów studiów stacjonarnych o aspiracjach zarówno w dziedzinach akademickiej jak i biznesowej. Te drugie natomiast głównie o osoby kształcące się na studiach niestacjonarnych, często już łączące naukę z pracę zawodową. Innymi słowy wzmocni to już istniejące w tym wymiarze podziały.

Kolejną kwestią wartą komentarza jest to, że regulacje prawne nie przewidują wdrożenia mechanizmu zapewniania jakości praktyk obowiązkowych na kierunkach praktycznych. Zgodnie z cytowanymi już w tej części opracowania badaniami opinii studentów przeprowadzonymi na potrzeby kampanii „Staż. Sprawdź zanim pójdziesz" staże oraz praktyk oferowane studentom są stosunkowo niskiej jakości (wykres 11). Najważniejsze w oczach studentów charakterystyki dobrego stażu lub praktyki to: możliwość udziału w realnych projektach i procesach, walor edukacyjny programu stażowego, opieka mentora, precyzyjnie określony zakres obowiązków, możliwość podjęcia stałej pracy w firmie oferującej staż, referencje pracodawcy po zakończeniu stażu oraz opieka socjalna. Jako ważne cechy te wskazało ponad 80% studentów uczestniczących w badaniu. Przynajmniej połowa studentów oceniających najlepsze staże lub praktyki w których brali udział zadowolona była jedynie z referencji pracodawcy po zakończeniu stażu, opieki mentora oraz możliwości udziału w realnych projektach i procesach. Wydłużając okres obowiązkowych praktyk, których jakość nie jest kontrolowana, nie można zakładać korzyści w postaci zwiększenia wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów. Dodatkowy wysiłek (nakład pracy, czasu, kadry) związany z przygotowaniem i prowadzeniem praktyk wysokiej jakości mogą podejmować tylko te firmy, które widzą realne korzyści z ich wdrożenia. W dużej mierze mogą być to firmy dla których praktyki stanowić będą okazję do zrekrutowania zdolnych, młodych osób, współpracujące z uczelniami prowadzącymi renomowane kierunki. A więc z reguły z uczelniami mającymi prawo do prowadzenia kierunków ogólnoakademickich, na których trzymiesięczne praktyki nie będą obowiązkowe.

Wykres 11. Ważność oraz zadowolenie studentów z poszczególnych charakterystyk staży oraz praktyk.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Praktyki i staże wysokiej jakości (2014).

Studia interdyscyplinarne

W nowelizacji przewidziane zostały także zmiany rozszerzające możliwości kształcenia interdyscyplinarnego przez podstawowe jednostki organizacyjne dwóch lub więcej uczelni[104]. Szczegóły prowadzenia interdyscyplinarnego kierunku określone zostaną w umowach między uczelniami.

[104] W celu prowadzenia wspólnych studiów interdyscyplinarnych każda z podstawowych jednostek organizacyjnych powinna posiadać uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego dla kierunku, który obejmują studia interdyscyplinarne.

7.11.3. Dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego

Podniesienie jakości oceny efektów kształcenia

Wprowadzona zostanie definicja pracy dyplomowej obejmująca swoim zasięgiem oprócz prac pisemnych także artykuły naukowe, prace projektowe, konstrukcyjne, technologiczne lub artystyczne. Uczelnie będą zobowiązane sprawdzać prace dyplomowe systemem antyplagiatowym oraz przekazywać je do ogólnopolskiego repozytorium prac dyplomowych.

Usprawnienie przebiegu postępowania dyscyplinarnego

W celu usprawnienia przebiegu postępowań dyscyplinarnych utworzony zostanie przy ministrze właściwym do spraw szkolnictwa wyższego Konwent Rzeczników, który zachowa obowiązki i uprawnienia przypisane rzecznikom dyscyplinarnym, przejmie także zadania Zespołu do Spraw Dobrych Praktyk Akademickich, który został rozwiązany. Dodatkowo Konwent Rzeczników będzie realizował między innymi zadania polegające na współpracy z rzecznikami dyscyplinarnymi na uczelniach, formułowaniu opinii i wniosków w sprawach dotyczących dobrych praktyk w nauce i pracy akademickiej oraz opinii na wniosek uczelnianych komisji dyscyplinarnych, a także inicjowaniu projektów określających zasady dobrych praktyk w nauce i szkolnictwie wyższym.

Monitorowanie losów absolwentów

Długo oczekiwane i niezwykle potrzebne zmiany wprowadzone w tym zakresie posłużą uzyskaniu możliwości analizowania wpływu ukończonego kierunku studiów na powodzenie na rynku pracy. Są one odpowiedzią na potrzeby informacyjne środowisk akademickich, opinii publicznej, pracodawców oraz kandydatów na studia. Obecnie monitoring ten oparty jest o badania społeczne oraz monitoring uczelni. Dane te jednak były z fragmentaryczne i mało dokładne. Dzięki wprowadzeniu monitoringu na poziomie centralnym pozyskane zostaną informacje o całej populacji absolwentów pracujących i rozliczających się w kraju.

Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego będzie odpowiedzialny za monitorowanie danych dotyczących losów absolwentów, które pochodzić będą z istniejącego Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym oraz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Ten ostatni uzupełniać będzie dane dotyczące absolwentów o informacje na temat dziedziny gospodarki, w której pracuje dana osoba (kod PKD płatnika składek) czy wysokości zarobków (podstawę wymiaru składek na ubezpieczenie emerytalne i rentowe/wypoczynkowe/zdrowotne). Dzięki wprowadzonemu monitoringowi możliwe będzie określenie wpływu takich charakterystyk studiów jak kierunek i forma, profil i poziom kształcenia, długość trwania studiów, uczelnia na której zrealizowany był kierunek czy liczba studiowanych kierunków. Można będzie badać także wpływ cech absolwentów takich jak wiek, płeć czy rejon zamieszkania (z dokładnością do sektora kodowego, czyli trzeciej cyfry kodu pocztowego). Każdy absolwent będzie monitorowany trzykrotnie, po roku, trzech oraz pięciu latach od ukończenia studiów.

Warto podkreślić, że zgrupowane wyniki monitoringu (do min 10-osobowych grup absolwentów) zamieszczane będą na stronie internetowej urzędu obsługującego ministra

właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. W celu jak najpełniejszego wykorzystania tychże wyników bardzo ważna będzie forma, w jakiej zostaną one udostępnione.

7.11.4. Doprecyzowanie niektórych rozwiązań w oparciu o doświadczenia z wdrażania nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przeprowadzonej w 2011 r.

Komercjalizacja oraz prawo własności intelektualnej

Innowacyjność polskiej gospodarki, pomimo poprawy notowanej w ostatnim czasie, oceniana jest stosunkowo nisko. Zgodnie z *Innovation Union Scoreboard* (Hollanders, Es-Sadki 2014) w 2014 roku nasz kraj po raz pierwszy otrzymał ocenę „umiarkowanego innowatora" (kraje nieco poniżej średniej UE), awansując z grupy skromnych innowatorów. Jedną ze zdiagnozowanych barier dla współpracy jest niewielkie zainteresowanie komercjalizacją po stronie wynalazców, co może wiązać się z niejasnymi zasadami funkcjonowania komercjalizacji oraz prawa własności intelektualnej (Orłowski, 2013).

Nowelizacja ustawy przewiduje szereg zapisów usprawniających transfer technologii z uczelni do praktyki gospodarczej, co z założenia powinno przełożyć się na wzrost poziomu innowacyjności polskich przedsiębiorstw. W ustawie wyróżniono dwa typy komercjalizacji: bezpośredni oraz pośredni. Komercjalizacja bezpośrednia sprzedaż wyników badań naukowych, prac rozwojowych lub know-how związanego z tymi wynikami albo oddawanie do używania tych wyników lub know-how (w szczególności na podstawie umowy licencyjnej, najmu oraz dzierżawy). Komercjalizacja pośrednia natomiast zakłada obejmowanie lub nabywanie udziałów lub akcji w spółkach w celu wdrożenia lub przygotowania do wdrożenia wyników badań naukowych, prac rozwojowych lub know-how związanego z tymi wynikami.

W celu stymulacji współpracy jednostek naukowych z przedsiębiorcami konieczne okazało się doprecyzowanie kwestii praw własności intelektualnej do wyników badań naukowych oraz prac rozwojowych oraz know-how związanego z wynikami powstałymi w ramach wykonywania obowiązków. Prawa te przysługują publicznej uczelni wyższej, która w okresie trzech miesięcy powinna podjąć decyzję o ewentualnej komercjalizacji. W takim wypadku, niezależnie od typu komercjalizacji, pracownikowi przysługuje co najmniej 50% wartości uzyskanych przez uczelnię środków pomniejszone o maksymalnie 25% poniesionych przez uczelnię kosztów bezpośrednio związanych z komercjalizacją. W przypadku decyzji o niekomercjalizowaniu uczelnia zobowiązana jest do złożenia pracownikowi oferty przeniesienia na pracownika praw własności intelektualnej za kwotę nie wyższą niż 10% minimalnego wynagrodzenia za pracę. W przypadku przyjęcia przez pracownika takiej oferty i komercjalizacji przez niego wyników badań naukowych, prac rozwojowych czy know-how uczelni przysługuje 25% wartości środków uzyskanych przez pracownika pomniejszonych o maksymalnie 25% poniesionych kosztów bezpośrednio związanych z komercjalizacją.

Opisane w tym miejscu zmiany stanowią jedynie wybraną część zmian wprowadzanych w nowelizacji. W celu poszerzenia informacji dotyczących zmian sugeruje się Czytelnikowi sięgnięcie do dokumentu źródłowego, czyli projektu ustawy i zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw.

8. Zasoby niematerialne szkolnictwa wyższego (Piotr Prokopowicz, Seweryn Krupnik)

8.1. Wprowadzenie

Strategia każdej organizacji i instytucji zawierać powinna jasne wskazanie alokacji zasobów materialnych i niematerialnych niezbędnych do realizacji przyjętych celów (Stabryła, 2005). W tym rozdziale prezentowana jest diagnoza zasobów niematerialnych szkolnictwa wyższego w Polsce.

Diagnoza zasobów szkolnictwa wyższego nie jest jedynie wysiłkiem analitycznym – jest podporządkowana celom, które mają realizować szkoły wyższe w Polsce według środowiskowej Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Dla niektórych z tych celów diagnoza zasobów wydaje się szczególnie istotna. Są to następujące cele operacyjne:

- CO1.2: Zwiększenie dostępności studiów i wyrównywanie szans edukacyjnych na poziomie wyższym
- CO2.3: Zwiększenie skuteczności działania mechanizmów zapewniania jakości kształcenia w warunkach postępującej dywersyfikacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego
- CO2.4: Zwiększenie podmiotowości studentów w procesie kształcenia
- CO3.2: Udoskonalenie systemu organizacji i zarządzania badaniami naukowymi i pracami rozwojowymi
- CO4.2: Poprawa systemu wspierania działalności naukowo-badawczej i rozwojowej na uczelniach
- CO6.2: Nadanie międzynarodowego charakteru działalności edukacyjnej i badawczej prowadzonej w polskich uczelniach
- CO7.2: Rozszerzenie możliwości kształtowania statusu formalnoprawnego szkół wyższych
- CO7.3: Podniesienie efektywności zarządzania szkołą wyższą

Dane prezentowane w rozdziale zostały dobrane pod kątem analizy trendów, które mają znaczenie zarówno dla bezpośredniej, jak i dalszej perspektywy planowania strategicznego działań w obrębie szkolnictwa wyższego. W ramach każdego z obszarów prezentowanych w diagnozie określone zostaną drogowskazy diagnostyczne przekładające się bezpośrednio na realizacje celów strategicznych i operacyjnych.

8.2. Organizacja

Podstawą działalności szkolnictwa wyższego w Polsce jest Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami). 1 października 2011 r. weszła w życie Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84 poz. 455 z późn. zm.), zawierająca istotne zmiany w organizacji pracy szkół wyższych w Polsce, odzwierciedlonych w tej diagnozie; kolejne kluczowe

zmiany zostały wprowadzone 1 października 2014, wraz z wejściem w życie Ustawy z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2014 r., poz. 1198).

Działalność szkół wyższych jest w pewnym uproszczeniu konsekwencją działań aktorów na poziomie centralnym (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i inne organy ponadinstytucjonalne) **oraz instytucjonalnym** (uczelnie oraz wchodzące w ich obręb organy kolegialne i jednoosobowe).

Na poziomie instytucjonalnym[105], według prawa, organy kolegialne uczelni publicznych stanowią senat i rady podstawowych jednostek organizacyjnych (wydziałów), aczkolwiek w przypadku publicznej szkoły zawodowej statut uczelni może być uchwalony przez inny organ kolegialny. W przypadku uczelni niepublicznych, organy kolegialne określa statut szkoły wyższej. Organami jednoosobowymi uczelni są rektor i kierownicy podstawowych jednostek organizacyjnych. Statut uczelni niepublicznej może przewidywać istnienie innego, oprócz rektora, organu jednoosobowego. Organami wyborczymi uczelni publicznej są kolegia elektorów.

Na poziomie centralnym, za sprawy związane z rozwojem szkolnictwa wyższego w Polsce odpowiada Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Minister sprawuje nadzór nad zgodnością działań uczelni z przepisami prawa i statutem oraz z treścią udzielonego pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej, a także nad prawidłowością wydatkowania środków publicznych. Może także żądać informacji i wyjaśnień od organów uczelni, założyciela uczelni niepublicznej oraz dokonywać kontroli działalności uczelni.

Oprócz ministra innymi organami w szkolnictwie wyższym są:

- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (współdziałanie w zakresie ustalaniu polityki państwa w zakresie szkolnictwa wyższego oraz polityki naukowej i innowacyjnej państwa)
- Polska Komisja Akredytacyjna (działalność na rzecz jakości kształcenia, m.in. w zakresie tworzenia uczelni, przyznawania uprawnień do prowadzenia studiów wyższych na określonym kierunku i określonym poziomie kształcenia; dokonanej oceny kształcenia na danym kierunku).
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (zrzeszająca uczelnie akademickie, w których kształci się łącznie więcej niż połowa ogólnej liczby studentów studiujących w uczelniach akademickich) oraz Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (zrzeszająca uczelnie zawodowe, w których kształci się łącznie więcej niż połowa ogólnej liczby studentów studiujących w uczelniach zawodowych)

Według danych Eurydice (2012), w ciągu ostatnich dziesięciu lat daje się w zauważyć zwiększenie zakresu autonomii instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. Pomimo tego, centralne władze oświatowe w większości krajów są nadal odpowiedzialne za kluczowe elementy zawiązane z zarządzaniem szkołą wyższą – szczególnie w obszarze określanie kategorii stanowisk pracy, struktury ocen czy

[105] Treść punktów 3.3. i 3.4 oparta jest bezpośrednio na treści i sformułowaniach dokumentu Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r.

kryteriów przyjęć studentów (wśród nielicznych wyjątków zachowujących autonomię również w tym obszarze wskazać można Estonię, Grecję, Luksemburg, Holandię i Wielką Brytanię). W większości krajów Europy, centralne władze oświatowe są odpowiedzialne za ustanowienie podstawowych siatki płac i, w wielu przypadkach, indywidualnych wynagrodzeń. Większą autonomię instytucjonalną zauważyć da się głównie w obszarze zarządzania personelem – określania liczebności kadry, przyznawania premii lub awansów. W kilkunastu krajach lub regionach, elementy te są określone na poziomie instytucjonalnym. Przykładowe porównanie tych obszarów przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Autonomia szkół wyższych w wybranych obszarach w Polsce i wybranych państwach europejskich

	Polska	Czechy	Węgry	Niemcy	UK
Kategorie stanowisk pracy, struktura ocen, kryteria przyjęć					
Liczebność kadry / dostępne stanowiska					
Kryteria selekcji na określone stanowiska					
Skale wynagrodzeń					
Podstawowe wynagrodzenie indywidualne					
Premie i nagrody					
Kryteria awansu					
Kryteria oceny kadry akademickiej					

Legenda:

Poziom centralny (Ministerstwo)	Poziom instytucjonalny (uczelnie)

Źródło: Eurydice (2012)

Jak adekwatnie określił to raport diagnostyczny Ernst & Young oraz IBGR (2009), sytuacja polskiego szkolnictwa wyższego to „samorządność skrępowaną szczelnym gorsetem proceduralnym". **Polska wydaje się być w „średniej europejskiej" jeśli chodzi o autonomię w zakresie poszczególnych aspektów działalności, co jednak w przypadku niskiego dofinansowania może pozbawiać szkoły wyższe elastyczności w działaniu.**

Pewnego rodzaju postęp da się zaobserwować w ostatnich latach jeśli chodzi o zarządzanie strategiczne na uczelniach polskich. O ile wcześniejsze diagnozy szkolnictwa (Ernst & Young, IBGR, 2009) wskazywały na znaczne braki w zakresie zdolności polskich szkół wyższych do stworzenia ustrukturyzowanego planu strategicznego posiadającego jasno wyrażoną misję, wizję, cele strategiczne operacyjne i działania, o tyle dzisiaj problemy dotyczą bardziej kwestii związanych z wdrożeniem planów niż ich przygotowaniem. Przykładowo, wszystkie z dziesięciu najlepiej ocenianych polskich uczelni państwowych posiadają dokumenty strategiczne[106]. Choć poziom ich jest bardzo zróżnicowany, wszystkie posiadają większość elementów koniecznych do pozytywnej oceny planu strategicznego, a połowa z nich posiada wszystkie elementy w stopniu zadowalającym.

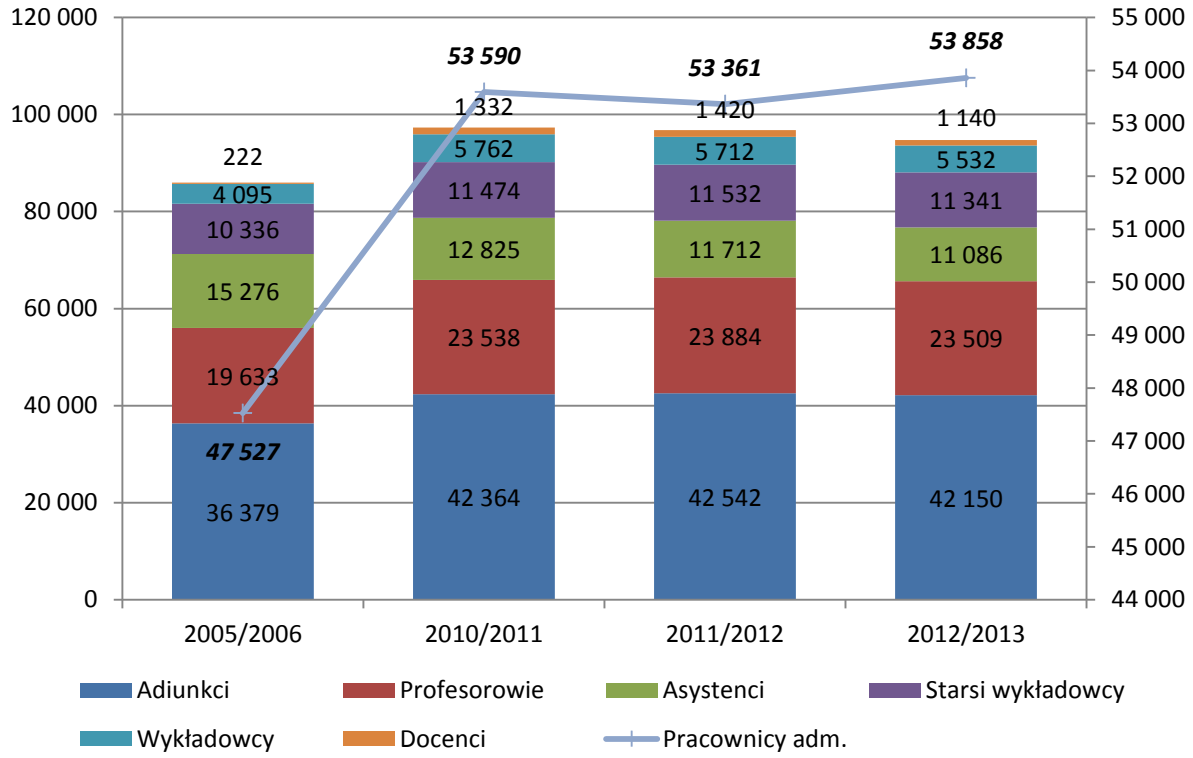
8.3. Kadra

O jakości każdego wymiaru działalności uczelni – zarówno w dydaktyce, badaniach, jak i relacji ze środowiskiem społecznym – decyduje poziom i liczebność kadry akademickiej i administracyjnej. **Liczba pracowników szkół wyższych, po odnotowaniu regularnego wzrostu w latach 1999-2009, od roku akademickiego 2010/2011 systematycznie spada, szczególnie w grupie nauczycieli akademickich.** W roku akademickim 2012/2013 zatrudnienie w szkołach wyższych znajdowało 100,7 tys. nauczycieli akademickich (96,2% z nich pełnozatrudnionych). Oznacza to spadek w stosunku do roku 2011/2012 o 2,1 tys. pracowników.

Podobny spadek daje się zauważyć w grupie pracowników pełnozatrudnionych. W roku akademickim 2010/2011 ich liczba wynosiła 100,1 tys., w roku 2011/2012 99,3 tys., natomiast w roku 2012/2013 jedynie 97,1 tys. Szczegółową dynamikę zmian liczby nauczycieli akademickich, w porównaniu z pracownikami ekonomicznymi, administracyjnymi i obsługi, przedstawia wykres 11.

[106] 10 najlepszych uczelni według rankingu „Perspektywy". Jako kluczowe elementy strategii uznano misję, wizję, cele strategiczne oraz analizę strategiczną. Opracowanie własne.

Wykres 12. Dynamika zmian liczby nauczycieli akademickich (oś lewa) oraz pracowników ekonomicznych, administracyjnych i obsługi w latach akademickich (oś prawa)

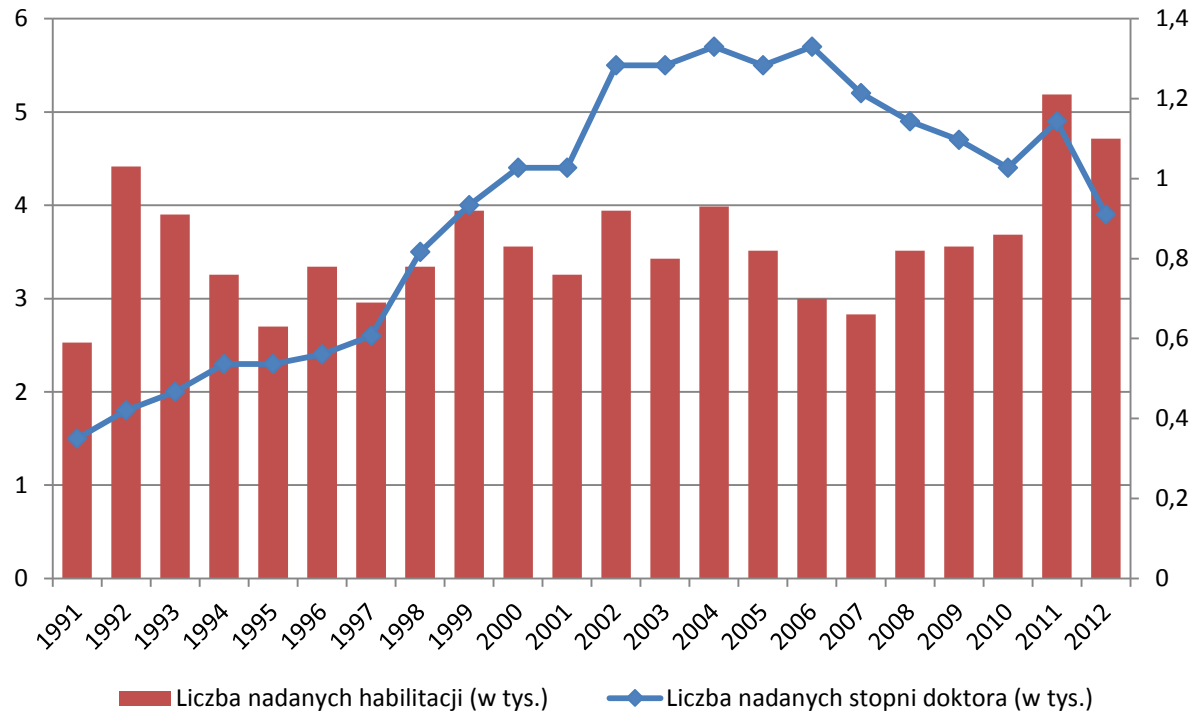


Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

Za 60% spadku w liczbie nauczycieli akademickich między rokiem akademickim 2010/2011 a 2012/2013 odpowiedzialna jest redukcja w liczbie asystentów – z 12,8 do 11,1 tys.; sugeruje to możliwość nadchodzącego kryzysu związanego z odwróceniem tzw. piramidy wiekowej kadry, szczególnie w przypadku uczelnie niepublicznych. Do podobnych wniosków skłaniać może jednocześnie stabilny spadek liczby nadanych stopni doktora z prawie 6 tys. w roku 2006 do poniżej 4 tys. w roku 2012 (wykres 12)**.**

Warto zaznaczyć, że jedyne dwie grupy, jakie nie odnotowały redukcji w zatrudnieniu w analizowanym przedziale czasowym to dyplomowani bibliotekarze i pracownicy dokumentacji naukowej oraz pracownicy ekonomiczni, administracyjni i obsługi – obydwie te grupy zanotowały nawet nieznaczny wzrost zatrudnienia na przestrzeni opisywanych dwóch lat.

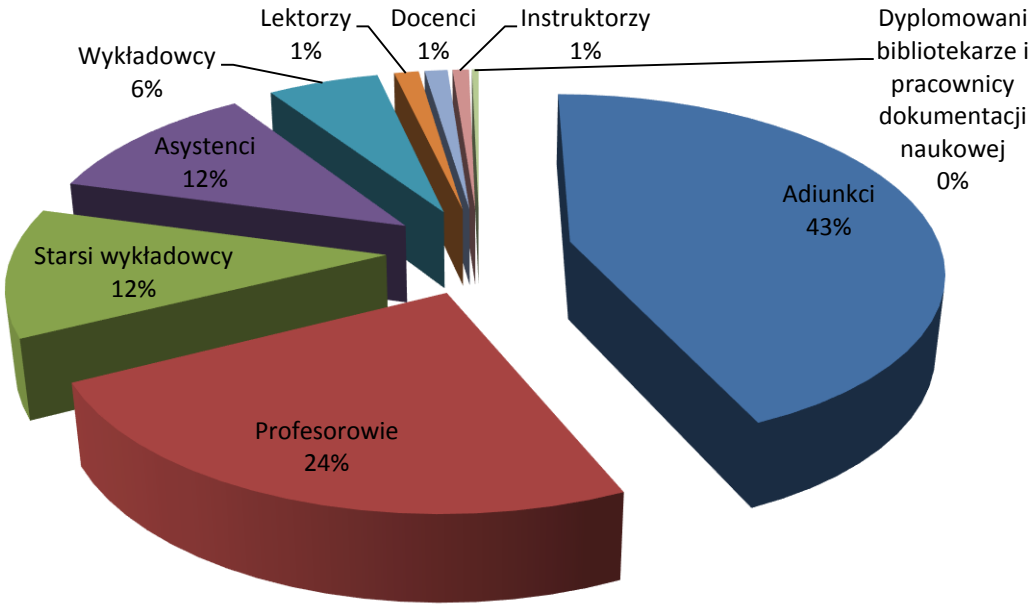
Wykres 13. Liczba stopni doktora i doktora habilitowanego nadanych w latach 1991-2012.



Źródło: GUS (2013)

Wśród nauczycieli akademickich w roku 2012/2013 najwięcej osób zatrudnionych było (w pełnym i niepełnym wymiarze godzin) na stanowisku adiunkta – 42,7 tys., profesora - 23,9 tys. oraz starszego wykładowcy - 11,3 tys. (GUS, 2013). Szczegółowe procenty zatrudnienia na określonych stanowiskach przedstawia wykres 14.

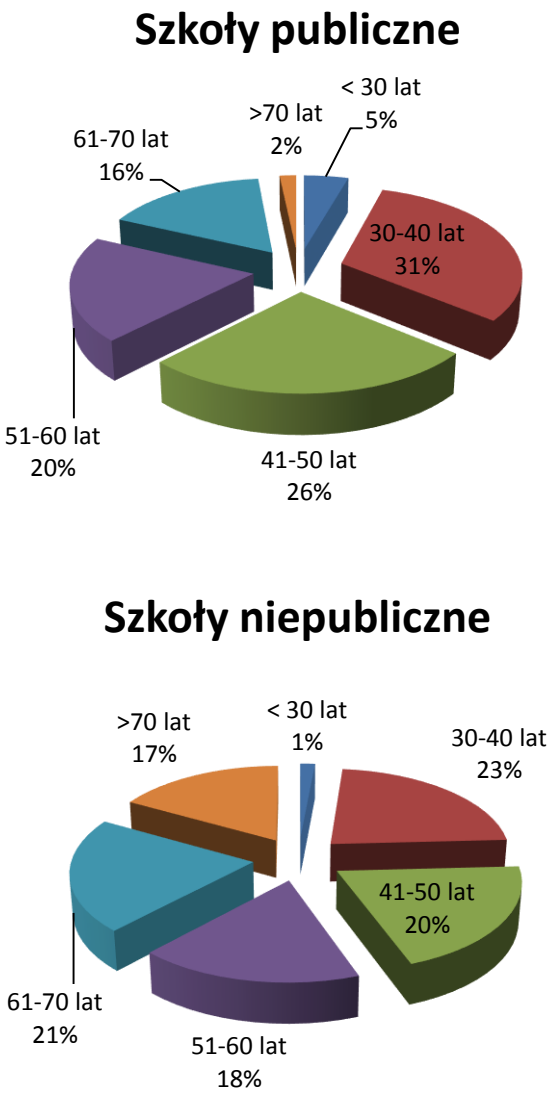
Wykres 14. Pełnozatrudnieni nauczyciele akademiccy według zajmowanych stanowisk



Źródło: GUS (2013)

Struktura wiekowa nauczycieli akademickich różni się znacznie między uczelniami publicznymi i niepublicznymi, wskazując na charakterystykę zatrudnienia w obu typach szkół. **O ile w szkołach publicznych jedynie 2% zatrudnionych nauczycieli to osoby powyżej 70. roku życia, o tyle w przypadku szkół niepublicznych odsetek ten jest ponad ośmiokrotnie większy** (MNiSW, 2014). Z drugiej strony, prawie jedną trzecią nauczycieli akademickich na uczelniach publicznych stanowią osoby w wieku 30-40 lat – ta sama grupa wiekowa odpowiada jedynie za niecałą jedną czwartą zatrudnienia na szkołach niepublicznych. **Sugeruje to, że problem tzw. „odwróconej piramidy wiekowej" może dotyczyć w większym stopniu szkół niepublicznych niż publicznych**. Szczegółową strukturę wiekową nauczycieli akademickich w szkołach publicznych i niepublicznych przedstawia wykres 15.

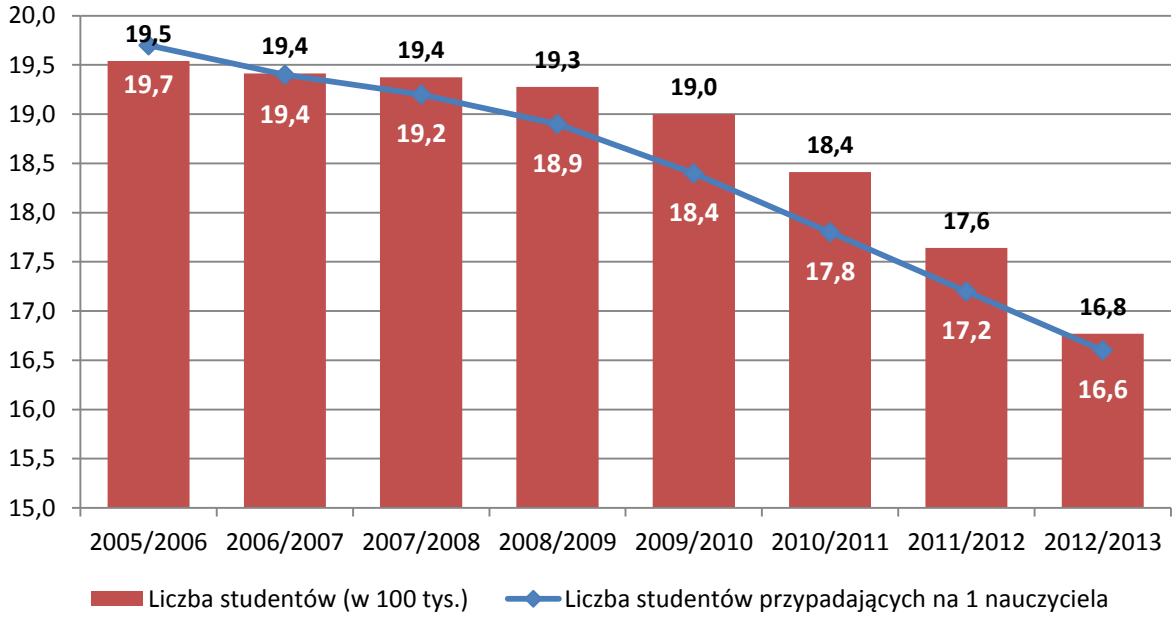
Wykres 15. Struktura wieku nauczycieli akademickich w szkołach publicznych i niepublicznych



Źródło: MNiSW (2014)

Jednym z najważniejszych wyznaczników jakości kształcenia jest liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. **W roku akademickim 2012/2013 współczynnik ten wyniósł 17, co uznać można za umiarkowany, choć niezamierzony sukces związany ze zmianami demograficznymi przekładającymi się na spadającą liczbę studentów**. Szczegółową dynamikę zmian współczynnika przedstawia wykres 16.

Wykres 16. Dynamika zmian liczby studentów oraz współczynnika liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

Jak sugeruje zestawienie w tabeli 13, pozytywne zjawisko, za które uznać należy obniżenie współczynnika liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela wynika w znacznej mierze z obniżenia liczby studentów. Przykładowo, w roku akademickim 2012/2013 spadek liczby nauczycieli akademickich pracujących w szkołach wyższych wyniósł 2%, jednak w tym samym czasie liczba studentów zmalała o prawie 5% (GUS, 2013)

Porównanie między poszczególnymi typami szkół ilustruje różnice w sytuacji studentów w zależności od typu i profilu szkoły wyższej. W roku akademickim 2012/2013 na jednego nauczyciela akademickiego przypadało na uczelniach publicznych 14 studentów, na niepublicznych – ponad dwa razy więcej (29). O wartości współczynnika decyduje również profil uczelni – o wysokiej dostępności nauczycieli akademickich świadczy niski współczynnik w szkołach teologicznych, medycznych i artystycznych (odpowiednio 8,6, 6,1 i 4,5). Jednocześnie, w wyższych szkołach ekonomicznych i pedagogicznych liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela wynosiła odpowiednio 19,3 oraz 28,9. Szczegółowe wyniki przedstawione są w tabeli 2.

Tabela 13. Liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego w roku akademickim 2012/2013

	W szkołach		
	ogółem	publicznych	niepublicznych
Ogółem	16,6	14,3	29,2
Uniwersytety	15,1	15,2	11,4
Wyższe szkoły techniczne	17	16,7	25,9
Wyższe szkoły rolnicze	15,7	15,6	27,5
Wyższe szkoły ekonomiczne	28,9	21,8	33

Wyższe szkoły pedagogiczne	19,3	16,1	30,3
Uniwersytety / Akademie medyczne	6,1	6,1	-
Wyższe szkoły morskie	17,3	17,3	-
Akademie wychowania fizycznego	15,3	15,3	-
Wyższe szkoły artystyczne	4,5	4,3	19,1
Wyższe szkoły teologiczne	8,6	7,9	8,6
Pozostałe szkoły wyższe	24,9	15,1	31,4
Szkoły Resortu Obrony Narodowej	14,8	14,8	-
Szkoły Resortu Spraw Wewnętrznych	13,5	13,5	-

Źródło: GUS (2013)

Problemem, na który wskazuje zarówno diagnoza szkolnictwa wyższego przygotowana na zamówienie Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego jak i strategia środowiskowa jest wieloetatowość pracowników naukowych, szczególnie wśród profesorów (według danych raportu diagnostycznego przygotowanego przez Ernst and Young i IBGR aż 40% profesorów i 12 procent adiunktów zatrudnionych było w 2008 roku dodatkowo poza swoją uczelnią).

1.1. Najczęściej występującym przypadkiem zatrudnienia na więcej niż jednym etacie w roku 2012 było zatrudnienie na jednej uczelni publicznej i jednej uczelni niepublicznej – sytuacja ta dotyczyła prawie 5% nauczycieli akademickich. Nieco mniejszy odsetek pracowników – 3,5% - zatrudniony był na dwóch uczelniach publicznych. Szczegółowe dane na temat ogólnego poziomu wieloetatowości w szkołach publicznych i niepublicznych w roku 2012 przedstawia Tabela 14.

Tabela 14. Wieloetatowość wśród nauczycieli akademickich uczelni publicznych oraz niepublicznych w 2012 r. (l. Absolutne i procent ogółu pracowników naukowych)

	Niezatrudnieni na uczelniach publicznych	Zatrudnieni na jednej uczelni publicznej	Zatrudnieni na dwóch uczelniach publicznych	Zatrudnieni na trzech uczelniach publicznych	Zatrudnieni na czterech uczelniach publicznych
Niezatrudnieni na uczelniach niepublicznych	–	83% (77743)	3,5% (3291)	0,02% (22)	0,001% (1)
Zatrudnieni na jednej uczelni niepublicznej	8,3% (7761)	4,6% (4282)	0,08% (74)	0,002% (2)	0,001% (1)
Zatrudnieni na dwóch uczelniach niepublicznych	0,5% (503)	0,07% (62)	0,001% (1)	0% (0)	0% (0)
Zatrudnieni na trzech uczeniach niepublicznych	0,01% (7)	0% (0)	0,001% (1)	0% (0)	0% (0)

Źródło: MNiSW (2013)

Zmiany w zakresie wieloetatowości, które daje się zauważyć, dotyczą głównie kwestii formalnych. Według Ustawy z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84 poz. 455 z późn. zm.)., Art. 9a. 1 otrzymał brzmienie

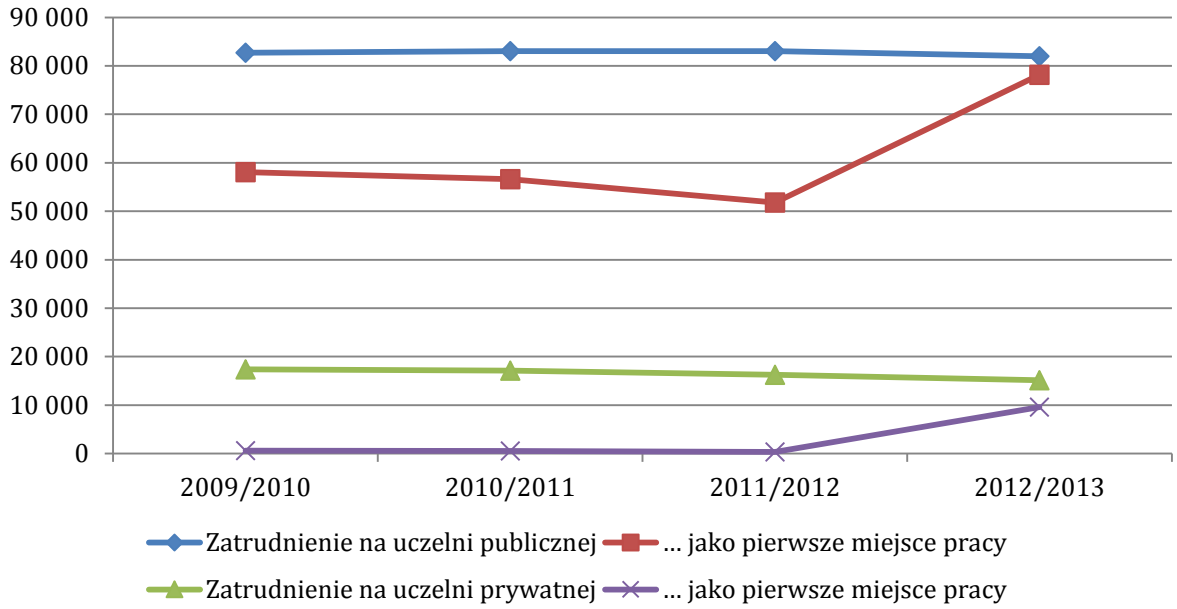
> *„Podstawowa jednostka organizacyjna uczelni zalicza do minimum kadrowego tylko nauczyciela akademickiego zatrudnionego w pełnym wymiarze czasu pracy, na podstawie złożonego przez niego oświadczenia, o którym mowa w art. 112a.”,*

natomiast według Art. 129. 1.

> *„Nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej może podjąć lub kontynuować zatrudnienie w ramach stosunku pracy tylko u jednego dodatkowego pracodawcy prowadzącego działalność dydaktyczną lub naukowo-badawczą. Podjęcie lub kontynuowanie przez nauczyciela akademickiego dodatkowego zatrudnienia w ramach stosunku pracy u pracodawcy, o którym mowa w zdaniu pierwszym, wymaga zgody rektora. Podjęcie lub kontynuowanie dodatkowego zatrudnienia bez zgody rektora stanowi podstawę rozwiązania stosunku pracy za wypowiedzeniem“*

W wyniku tych zmian dało się zauważyć lawinowe zwiększenie zatrudnienia na pierwszym miejscu pracy tak na uczelniach publicznych, jak i prywatnych. Deklaracje te jednak nie muszą się wiązać z ograniczeniem wieloetatowości, która zmniejsza się stopniowo raczej w wyniku przemian demograficznych niż w wyniku zamierzonych działań systemu szkolnictwa i dalej pozostaje problemem (SMG-KRC, 2010)

Wykres 17. Zatrudnienie nauczycieli akademickich na uczelniach publicznych i prywatnych w roku akademickim 2012/2013 – całkowite i jako pierwsze miejsce pracy.



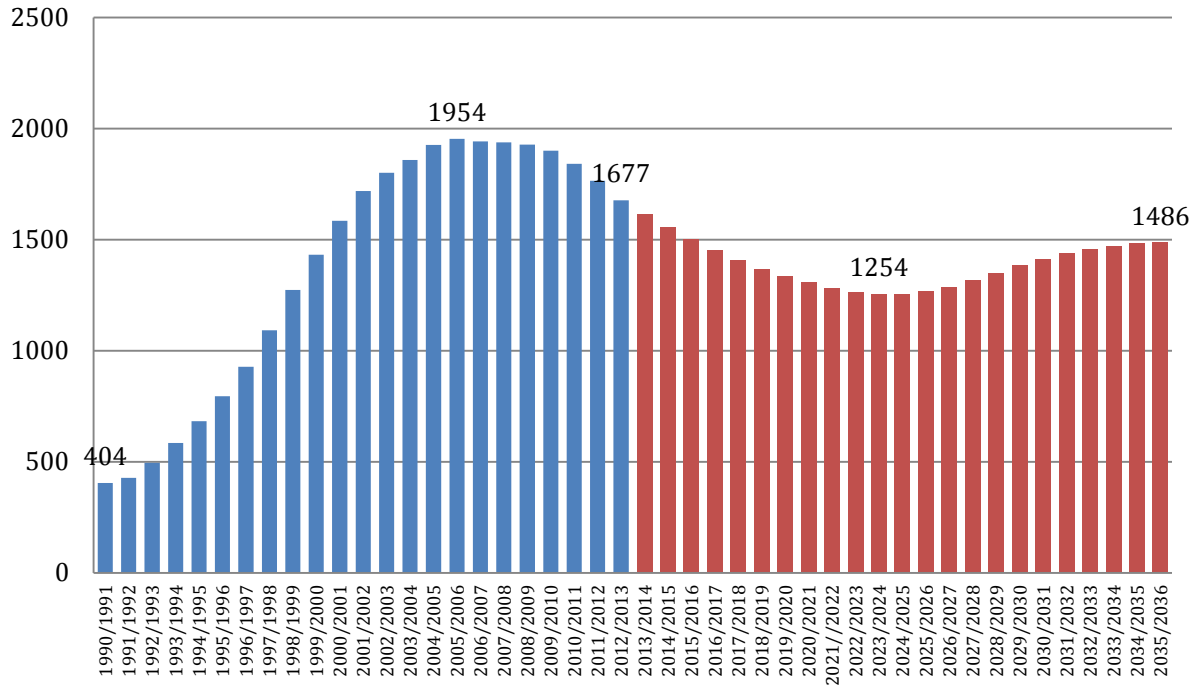
Źródło: GUS (2013)

Raport SMG-KRC (2010) analizujący problemy związane z zarządzaniem kadrami na polskich uczelniach wskazuje, oprócz wieloetatowości, na liczne problemy związane z motywowaniem pracowników naukowych, głównie w obszarze dydaktycznym oraz z samą jakością funkcji personalnej na polskich szkołach wyższych. Ciągle ważnym wyzwaniem jest niska jakość funkcji personalnej na uczelniach (m.in. niemotywujące do doskonalenia się systemy płac, brak inwentaryzacji kompetencji oraz brak przejrzystości w procesach rekrutacyjnych). W szczególności rozbieżności wynagrodzeń między rynkiem a uczelniami, prowadzić mogą do napięcia między siłą grawitacji akademii a siłą odśrodkową, jaką dają wysoko cenione przez rynek kompetencji zdobyte na uczelni.

8.4.Studenci

W ciągu ostatnich 25 lat Polska stała się świadkiem bezprecedensowej rewolucji, tak ilościowej, jak i jakościowej, w edukacji wyższej. Jednak pomimo tego, iż w roku 2013 liczba studentów na polskich uczelniach była czterokrotnie wyższa niż w roku 1990 w ostatnich latach dynamika wzrostu liczebności szkół wyższych znacznie osłabła. W roku akademickim 2012/2013 w 453 szkołach wyższych kształciło się 1,68 mln studentów, przy jednoczesnym zmniejszeniu się o 5,6% liczby studentów nowoprzyjętych na pierwszy rok studiów. Szczegółową dynamikę zmian w liczbie studentów, wraz ze zmianami przewidywanymi przez MNiSW na lata 2013-2036 przedstawia wykres 18.

Wykres 18. Liczba studentów (w tys.) W latach 1991-2012 (dane historyczne) oraz 2013-2036 (projekcja).



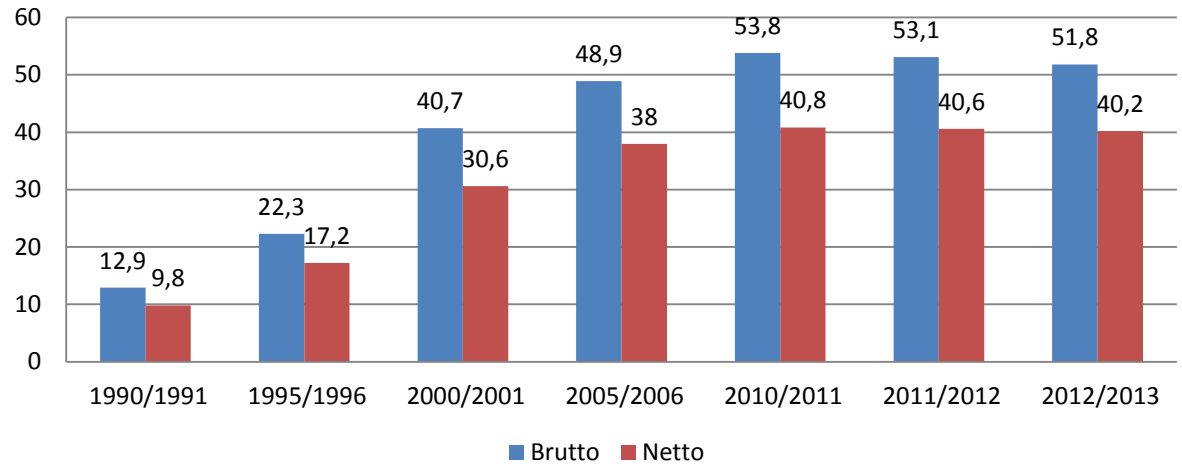
Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze); MNSiW (2013)

Ciągle daję się zauważyć dysproporcje pomiędzy liczebnością osób zamieszkałych na wsi oraz w mieście jeśli chodzi o studiowanie na uniwersytetach, szkołach wyższych technicznych, medycznych oraz artystycznych. **O ile 4 na 10 młodych Polaków mieszka na wsi, o tyle wśród studentów najbardziej prestiżowych szkół wyższych, uniwersytetów, wskaźnik ten wyniósł 27,4%.** W szkołach wyższych technicznych studiowało w roku akademickim 2012/2013 26,2% osób mieszkających na wsi, w wyższych szkołach medycznych 24,2%, w wyższych szkołach artystycznych ok. 14%. Najwyższy wskaźnik osób zamieszkałych na wsi wystąpił w typie szkół resortu spraw wewnętrznych – 45,8%, rolniczych, 41,2% oraz pedagogicznych – 38,2% GUS (2013).

W przeciągu ostatnich 20 lat współczynnik skolaryzacji [107] w Polsce wzrósł ponad czterokrotnie, jednak stosunkowo wysoka powszechność kształcenia wyższego w społeczeństwie polskim w ostatnich latach zmniejsza się. Współczynnik skolaryzacji brutto w roku akademickim 2011/2012 wyniósł 53,1%, ale w roku 2012/2013 spadł o ponad jeden punkt procentowy (do 51,8%). W tym samym roku współczynnik netto spadł z 40,6% do 40,2% (GUS, 2013)

[107] Współczynnik skolaryzacji brutto jest to „wyrażony procentowo stosunek liczby wszystkich osób uczących się na danym poziomie do całej populacji osób będących w wieku nominalnie przypisanym temu poziomowi kształcenia". Współczynnik skolaryzacji netto to „stosunek liczby osób uczących się w nominalnym wieku kształcenia na danym poziomie do liczby ludności zdefiniowanej jak przy współczynniku skolaryzacji brutto" (GUS, 2013)

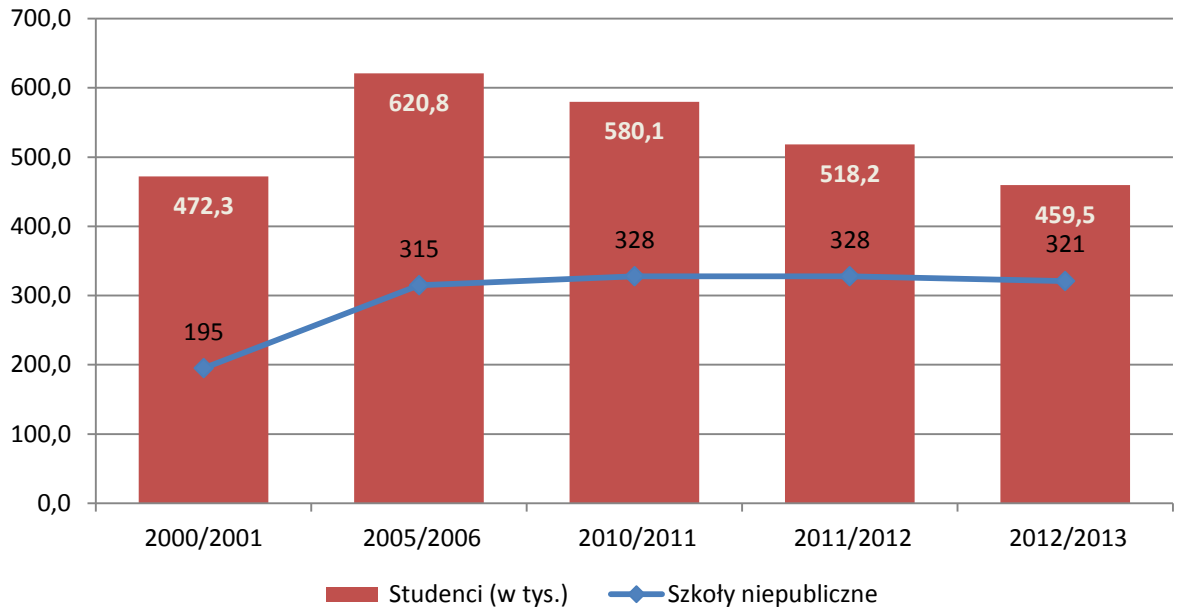
Wykres 19. Współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym. Bez studentów cudzoziemców. Do roku akademickiego 2005/2006 bez studentów studiów eksternistycznych.



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

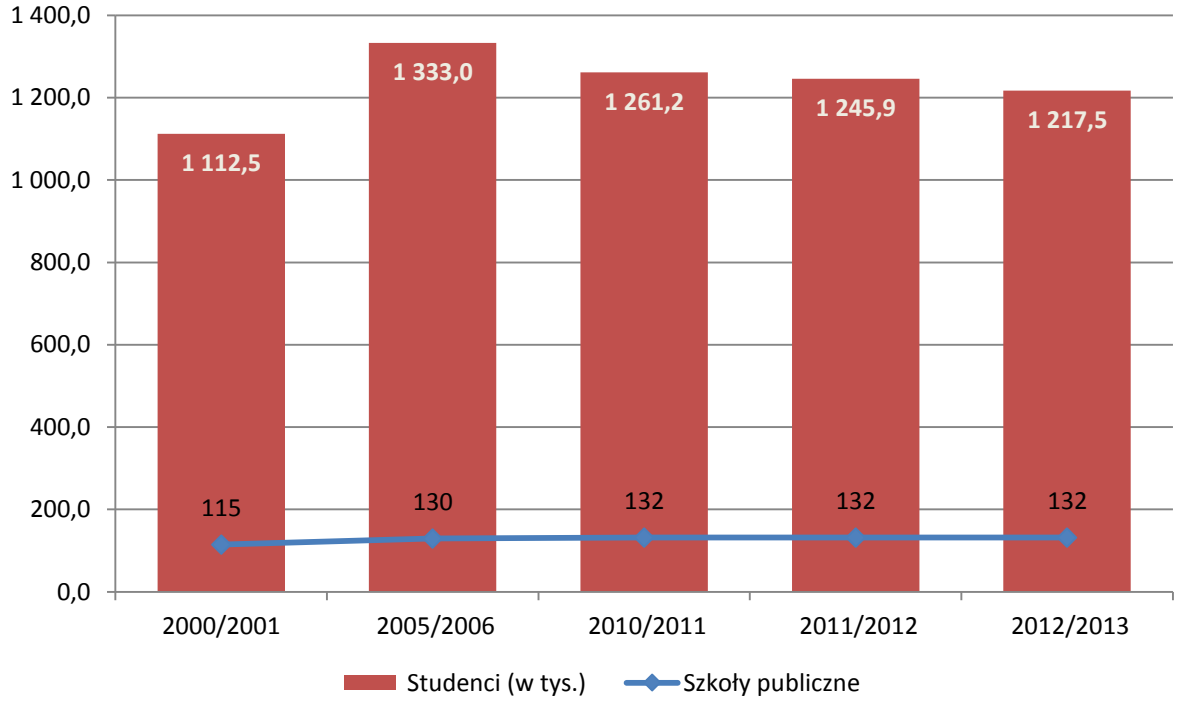
W roku 2012/2013, spośród 453 szkół wyższych, 132 były uczelniami publicznymi (kształciło się w nich 1,22 mln osób - 72,6% ogółu studentów), 321 to uczelnie niepubliczne (kształcące 0,46 mln studentów - czyli 27,4% ogółu studentów**). Dominującą formą kształcenia w szkołach publicznych były studia stacjonarne (72,8% studentów), podczas gdy w szkołach niepublicznych dominowały studia niestacjonarne (81,8% studentów)**. Między szkołami publicznymi i niepublicznymi istnieje szereg różnic, jedną z nich jest dynamika współczynnika średniej liczby studentów przypadających na jedną szkołę. O ile w przypadku szkół niepublicznych współczynnik ten, dość niski, stale maleje (w roku akademickim 2000/2001 wynosił on 2,43 tys. studentów na jedną szkołę; w roku 2012/2013 jedynie 1,43), o tyle w przypadku szkół publicznych jego fluktuacje są praktycznie bez znaczenia - na jedną szkołę w roku 2012/2013 przypadało 9,22 tysiąca studentów, podczas gdy w roku 2000/2001 współczynnik ten wynosił 9,67 tysiąca. Przemiany te mogą sygnalizować nadchodzący kryzys finansowy szkół niepublicznych.

Wykres 20. Liczba studentów niepublicznych szkół wyższych (w tys.) W zestawieniu z liczbą szkół niepublicznych.



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

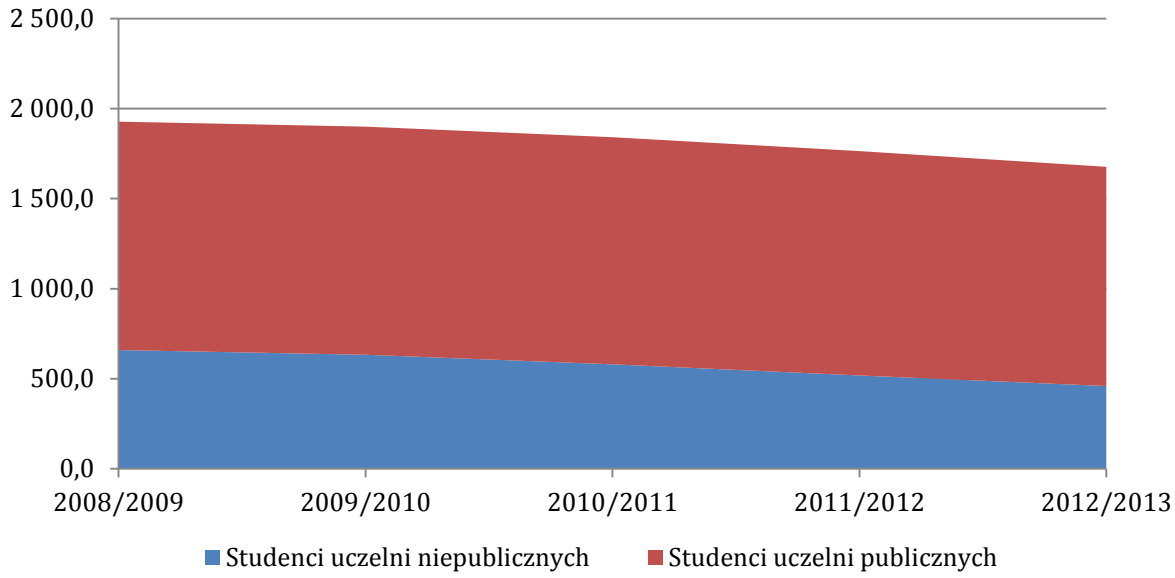
Wykres 21. Liczba studentów publicznych szkół wyższych (w tys.) W zestawieniu z liczbą szkół publicznych.



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

Spadek liczby studentów nie dotknął w podobny sposób szkół publicznych i niepublicznych. O ile między rokiem akademickim 2008/2009 a 2012/2013 liczba studentów uczących się na uczelniach publicznych spadła o 51 tys., o tyle w przypadku uczelni publicznych spadek ten wyniósł prawie czterokrotnie więcej, jeśli chodzi o liczby absolutne (200 tys. Studentów). Jeszcze bardziej uderzająca jest zmiana procentowa – w przypadku szkół niepublicznych przez cztery opisywane lata liczba studentów spadła o 30%, podczas gdy w przypadku szkół niepublicznych jedynie o 4%.

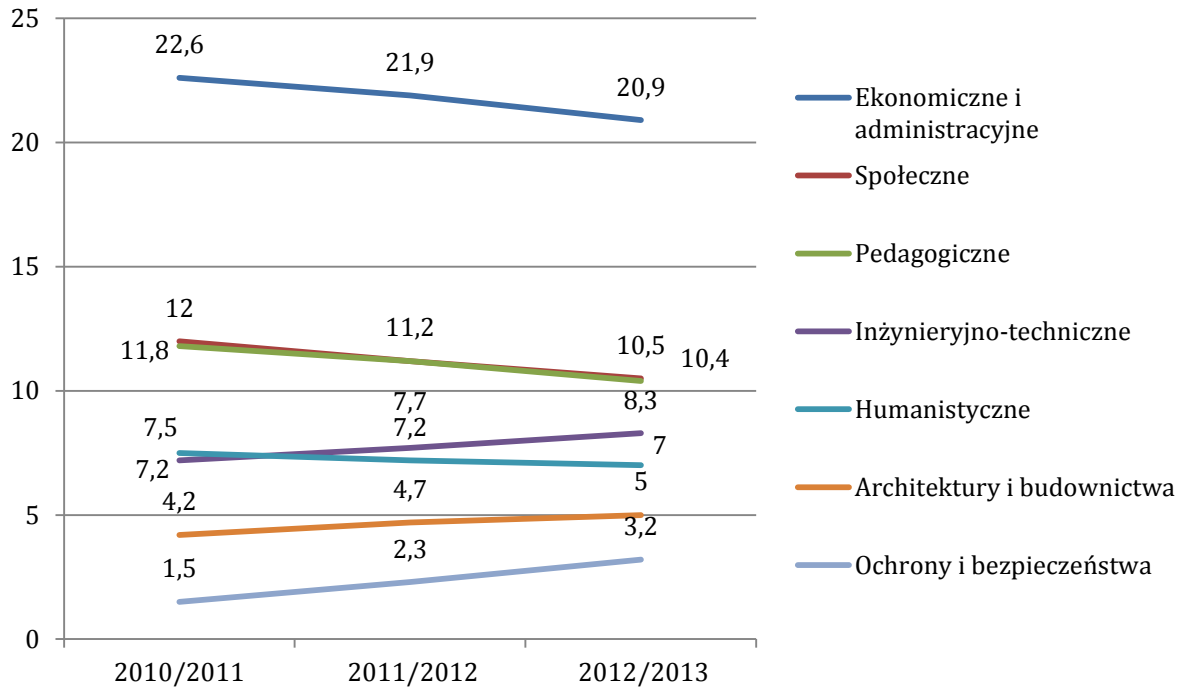
Wykres 22. Liczba studentów publicznych i niepublicznych szkół wyższych



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

Dość znaczne zmiany da się zauważyć na przestrzeni ostatnich lat w zakresie popularności poszczególnych kierunków kształcenia. W roku akademickim 2012/2013 najwięcej osób studiowało kierunki ekonomiczne i administracyjne (20,9%), społeczne (10,5%) i pedagogiczne (10,4%), jednak to właśnie zainteresowanie tymi kierunkami z rok na rok maleje. Jednocześnie, rośnie zainteresowanie kierunkami inżynieryjnymi, ochrony i bezpieczeństwa oraz związane z architekturą i budownictwem.

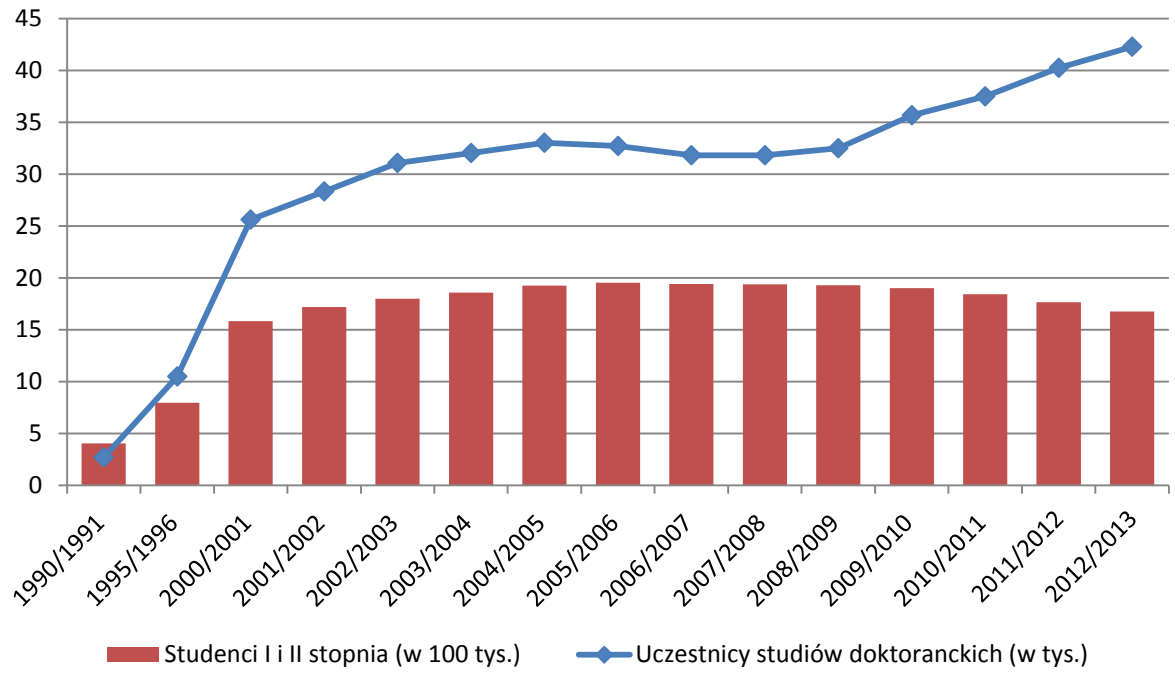
Wykres 23. Odsetek studentów uczących się na poszczególnych kierunkach kształcenia



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

Od roku akademickiego 2008/2009 dynamicznie wzrasta w Polsce liczba studentów trzeciego stopnia – jest to trend wyraźnie odwrotny w stosunku do studentów studiów I i II stopnia. W roku akademickim 2012/2013 w studiach doktoranckich uczestniczyło łącznie 42,3 tys. Osób (o 5,0 % więcej niż w 2011/2012).

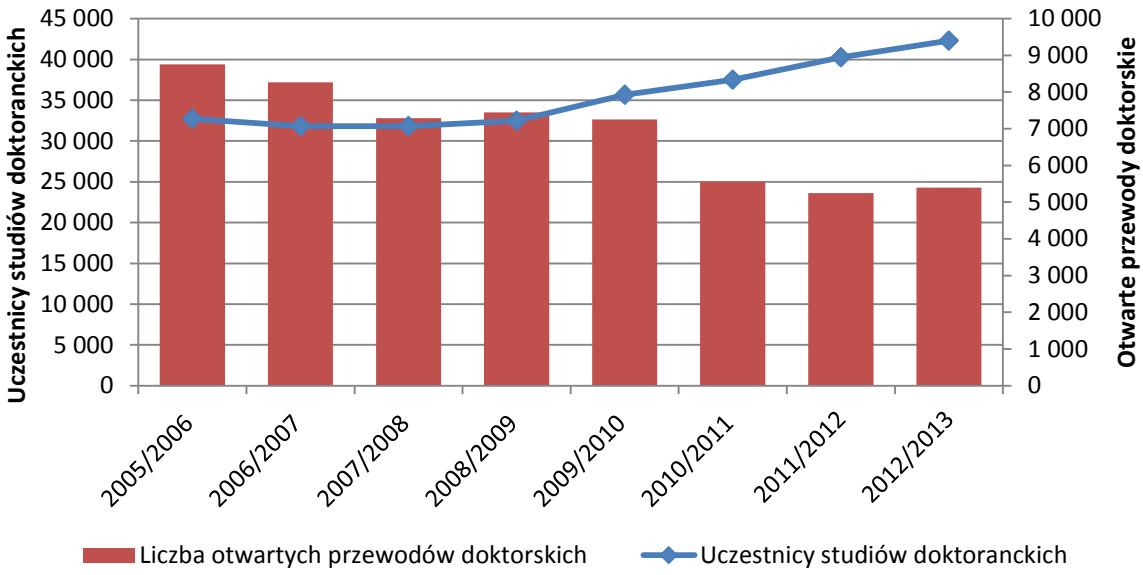
Wykres 24. Liczba studentów I i II stopnia oraz liczba uczestników studiów doktoranckich



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

W ostatnich latach daje zauważyć się niepokojącą rozbieżność pomiędzy zwiększającą się liczbą studentów III stopnia a spadającą liczbą otwartych przewodów doktorskich. Rozbieżność ta, wskazuje na konieczność bliższej analizy czynników dotyczących jakości kształcenia doktorantów oraz redefinicji roli studiów III stopnia. Szczegółowe wskaźniki przedstawione są na wykresie 25.

Wykres 25. Uczestnicy studiów doktoranckich oraz liczba otwartych przewodów doktorskich



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze)

8.5. Badania naukowe

Jednym z najlepszych i najłatwiej dostępnych wskaźników pozycji polskiej nauki jest obecność w rankingach akademickich opierających się na kryteriach badawczych i bibliometrycznych. Polskie uczelnie w międzynarodowych rankingach badawczych zajmują dość odległe pozycje, a polska nauka jako taka na arenie międzynarodowej jest w większości dziedzin praktycznie niezauważalna – co ważne, nie różnimy się w tym zakresie znacznie od innych krajów Europy Środkowo-Wschodniej.

Polski dwugłos w Rankingu Szanghajskim (Academic Ranking of World Universities - ARWU) jest już pewną tradycją – dwie polskie uczelnie zajmowały w latach 2004-2013 pozycje między 301 a 400 (wyjątkowo, w roku 2003 UW znalazło się na pozycji między 301 a 350; UJ między 401 a 450).

Innym rankingiem skupiającym się na publikacjach międzynarodowych jest Ranking NTU, czyli tzw. Ranking Tajwański (National Taiwan University, publikowany przez Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan), gdzie Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński zajmują odpowiednio 348 i 339 miejsce.

W Rankingu Leiden, jednej z najbardziej uznanych klasyfikacji uniwersytetów opartej na danych bibliometrycznych, znajduje się osiem polskich uniwersytetów – Uniwersytet Warszawski (261 miejsce w Europie), Politechnika Wrocławska (263 miejsce), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (268 miejsce), Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (271 miejsce), Politechnika Warszawska (278 miejsce), Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie (282 miejsce), Uniwersytet Wrocławski (284 miejsce) oraz Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (287 miejsce). Inne uniwersytety z Europy Wschodniej zajmują podobne miejsca: Uniwersytet w Ljublianie – 247, Uniwersytet Masaryka w Brnie – miejsce 269, Uniwersytet Karola w Pradze – 273,

Uniwersytet Moskiewski – 274, Uniwersytet Comeniusa w Bratysławie – 276, Uniwersytet w Belgradzie – 281.

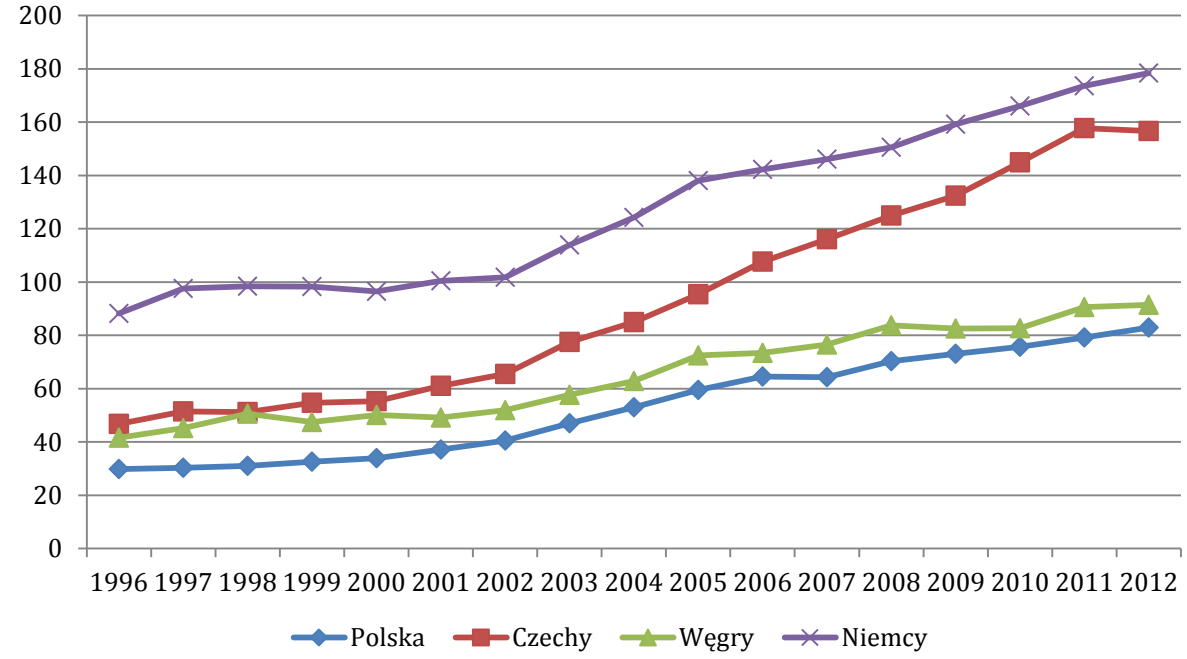
Według Nature Publishing Index, rankingu skupiającego się na liczbie raportów badawczych pochodzących z danego kraju opublikowanych w renomowanych magazynach Nature, Polska zajmuje 37 miejsce, podczas gdy Węgry – 27, a Czechy – 21. Co więcej, Polska w roku 2012 odnotowała spadek liczby publikacji w stosunku do roku 2011 (25%), podczas gdy w przypadku Węgier i Czech, dało zauważyć się odpowiednio wzrosty – 15 i 356% (sic!).

Jednym z często używanych wskaźników poziomu nauki, zarówno na poziomie kraju, jak i indywidualnych naukowców, jest również liczba cytowań prac naukowych. Jedną z najbardziej prestiżowych list jest lista „często cytowanych naukowców" (Highly Cited Researchers), publikowana przez wydawnictwo Thomson Reuters. W roku 2013 znajdowało się na niej czterech Polaków: prof. Andrzej Budaj (medycyna kliniczna), prof. Michał Tendera (medycyna kliniczna), prof. Jerzy Falandysz (nauki o środowisku) oraz prof. Jurek Krzesiński (astronomia). W tym samym roku Czechy (o populacji czterokrotnie mniejszej niż Polska) miały na liście 2 reprezentantów, Węgry (również czterokrotnie mniejsze od Polski) - 4, Słowacja (ośmiokrotnie mniejsza od Polski) – 1, Hiszpania – 50, Włochy – 54, Wielka Brytania – 392.

Polska ma jeden z najgorszych w Unii Europejskiej współczynnik publikacji naukowych w przeliczeniu na stu tysięcy mieszkańców. Polskie publikacje prawie nie liczą się w świecie a produkcja prac naukowych przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego, choć rośnie, jest konsekwencją kurczących się zasobów kadrowych. Choć według SCIMAGO, Polska zajmuje 19 miejsce jeśli chodzi o liczbę publikacji na świecie (24 w zakresie liczby cytowań; 23 jeśli chodzi o tzw. Index Hirscha[108]), pozycja naszego kraju wydaje się być dużo gorsza jeśli wskaźniki cytowań i publikacji odniesiemy do populacji kraju. Wykresy 26 i 27 ilustrują bardzo wyraźnie tę zależność.

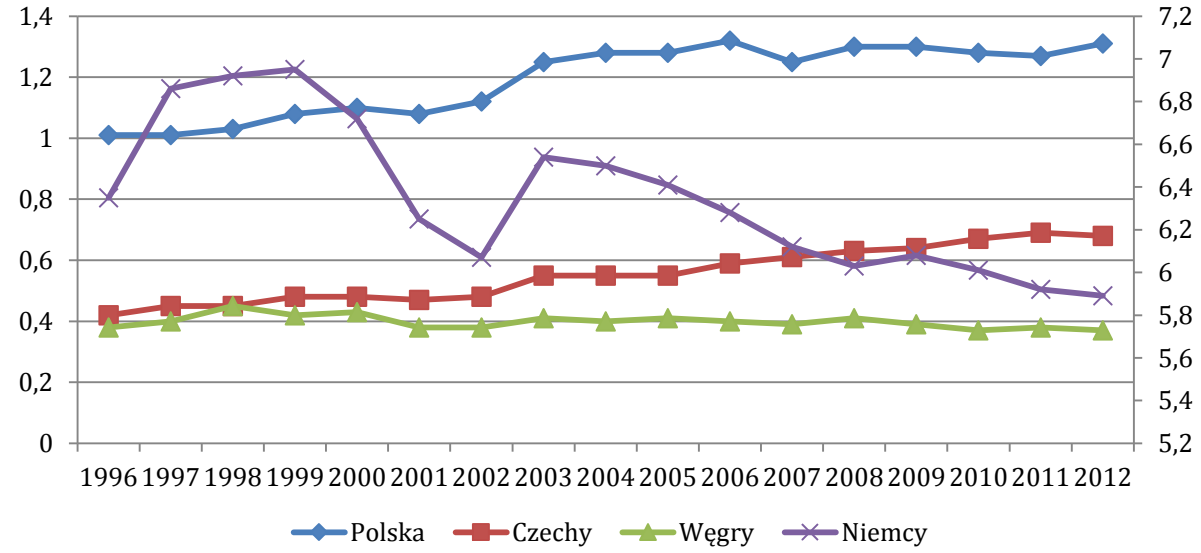
[108] Indeks Hirscha, lub inaczej, Indeks H, to współczynnik mający na celu pomiar wpływu prac naukowych określonego autora, opierając się na liczbie najczęściej cytowanych publikacji danego naukowca.

Wykres 26. Liczba publikacji naukowych w przeliczeniu na sto tysięcy mieszkańców



Źródło: SCIMAGO, Eurostat (2014)

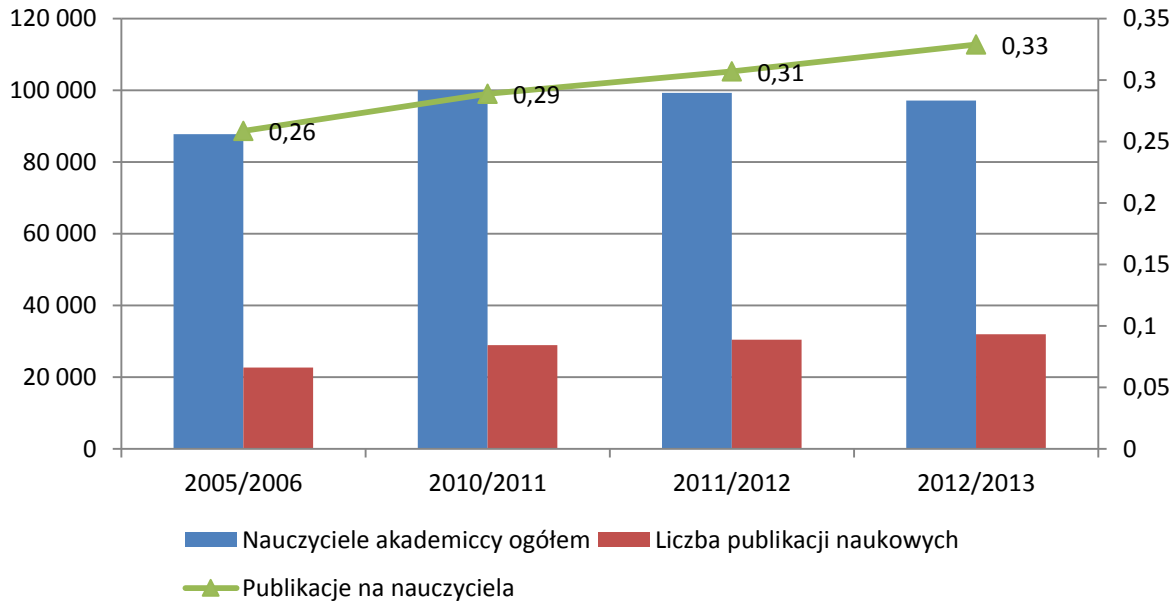
Wykres 27. Procent udziału kraju w światowej produkcji artykułów naukowych dla polski, Czech i Węgier (oś lewa) oraz Niemiec (oś prawa)



Źródło: SCIMAGO, Eurostat (2014)

Nieco lepiej wygląda rosnący na przestrzeni lat 2005-2013 współczynnik publikacji przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, jest to jednak zależność pozorna, związana jedynie ze spadającą liczbę pracowników naukowych polskich uczelni (Liczba publikacji liczona jest kumulacyjnie; szczegóły przedstawione na wykresie 28).

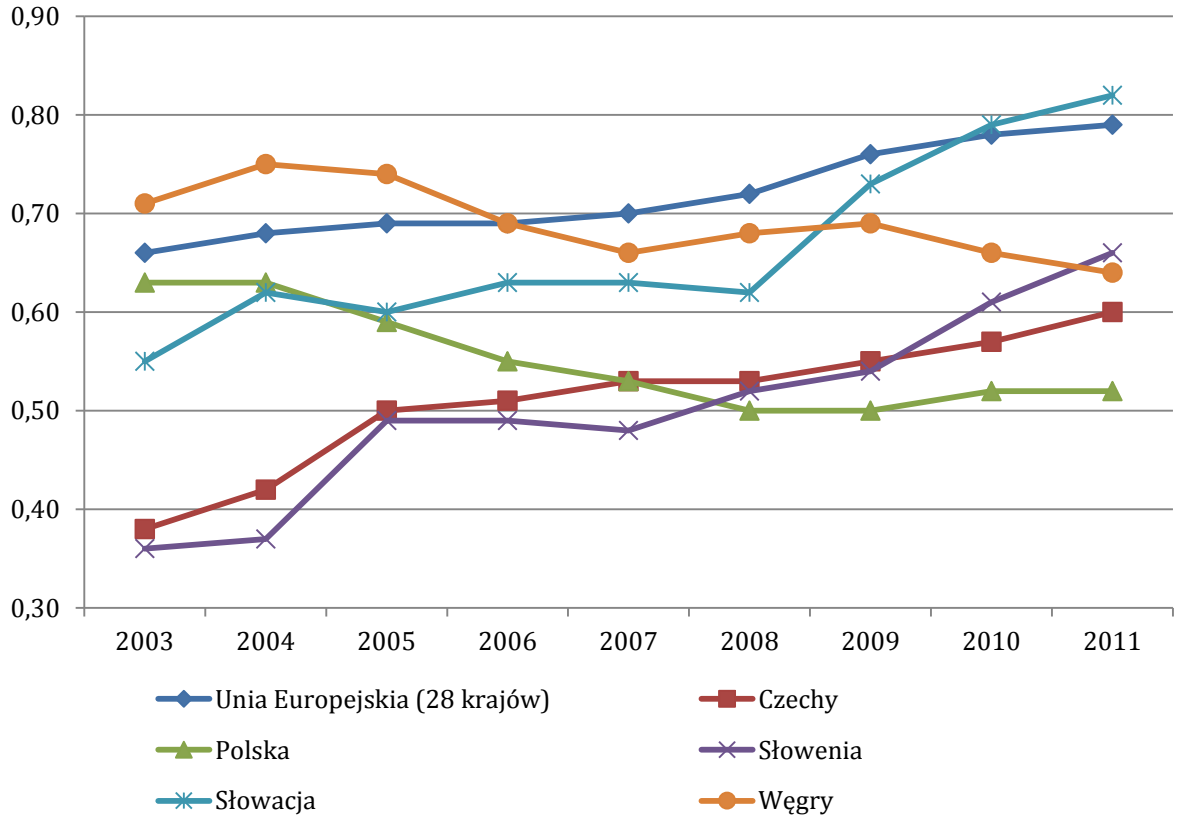
Wykres 28. Liczba nauczycieli akademickich, liczba publikacji (lewa oś) i liczba publikacji przypadających na jednego nauczyciela akademickiego (prawa oś)



Źródło: SCIMAGO (2014), GUS (2013)

Jednym ze wskaźników poziomu badań naukowych na poziomie kraju jest liczba pracowników sektora badań i rozwoju zatrudnionych w poszczególnych sektorach gospodarki**. Polska ma bardzo niski udział pracowników badań i rozwoju w stosunku do całkowitego zatrudnienia, zarówno na poziomie ogólnym, jak i na samych uczelniach.** Jeśli chodzi o zatrudnienie pracowników sektora R&D w Polsce na uczelniach wyrażonego jako procent całkowitego zatrudnienia, wskaźnik ten malał w przeciągu ostatniej dekady (z 0,63 do 0,52 między 2003 a 2011), w wyraźnym kontraście do Słowenii (z 0,36 do 0,66) czy Czech (z 0,38 do 0,6; dane za: Eurostat, 2014).

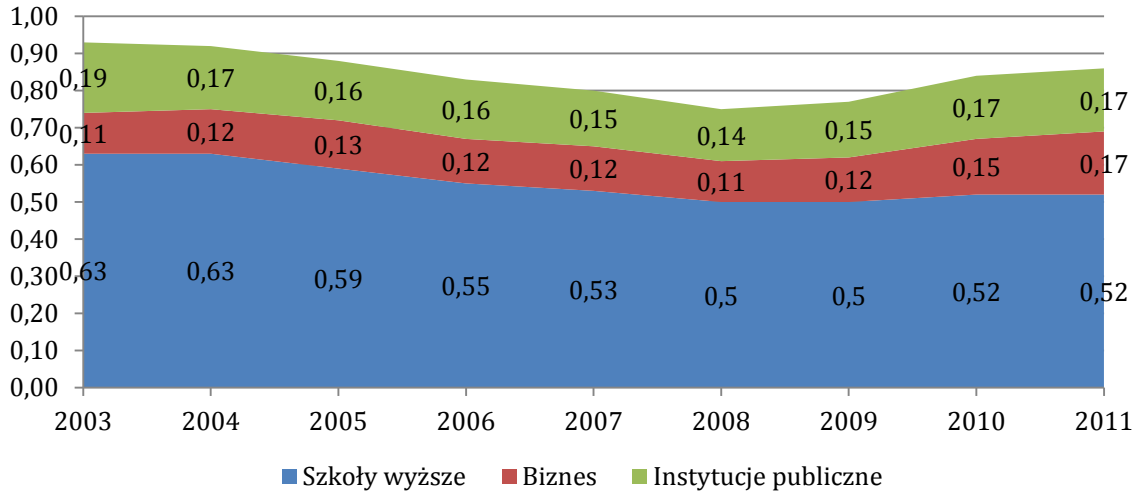
Wykres 29. Pracownicy sektora badań i rozwoju zatrudnieni na uczelniach jako procent całkowitego zatrudnienia



Źródło: Eurostat (2014)

Całkowita liczba pracowników sektora badań i rozwoju w Polsce wyniosła w roku 2011 134,5 tysiąca, o prawie 5 tysięcy więcej (3% wzrost) niż w 2010. Od roku 2008 daje się tu zauważyć wzrost w liczbach absolutnych również jako udział w całkowitym zatrudnieniu. Szczegóły przedstawia wykres 30.

Wykres 30. Pracownicy sektora badań i rozwoju zatrudnieni w szkołach wyższych, biznesie i instytucjach publicznych jako procent całkowitego zatrudnienia



Źródło: Eurostat (2014)

8.6. Relacje z otoczeniem

Na relacje uczelni z otoczeniem często spogląda się przez pryzmat tak zwanej trzeciej misji szkół wyższych (Etzkowitz, 2008). Jest to koncepcja, w ramach której postuluje się, aby obok kształcenia i prowadzenia badań celem funkcjonowania uczelni było wpływanie na szeroko rozumiany rozwój społeczno – gospodarczy (lokalny, regionalny i krajowy).

Współpraca z otoczeniem to relacje z przedsiębiorstwami, administracją publiczną, organizacjami pozarządowymi, mediami i wreszcie zwykłymi mieszkańcami miast, w których uczelnie są umiejscowione. Każdy z tych interesariuszy ma swoją specyfikę i zasługuje na odrębne potraktowanie. Jednocześnie w niniejszym fragmencie diagnozy **uwaga zostanie zwrócona przede wszystkim na współpracę uczelni z przedsiębiorstwami.** Wynika to zarówno z a) wagi tej współpracy dla rozwoju społeczno-gospodarczego miast, regionów i całego kraju b) obecnego w dyskursie publicznym przekonania o niskiej intensywności tej współpracy oraz c) wskaźnikowego charakteru współpracy z tym właśnie partnerem dla otwartości szkół wyższych na współpracę z otoczeniem.

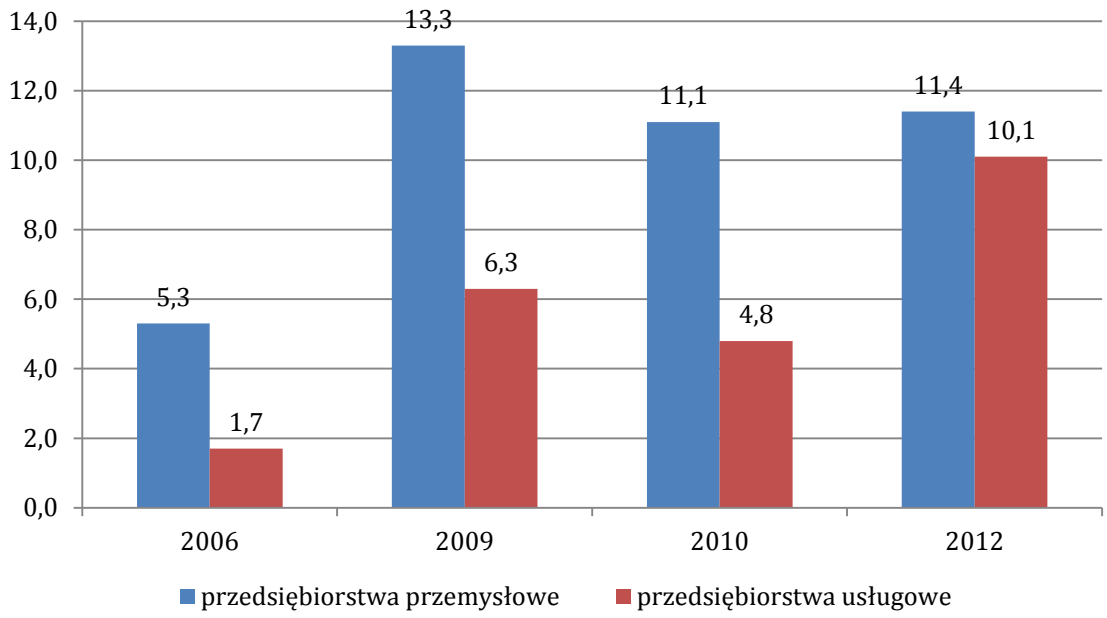
Ważnym kontekstem oczekiwań odnośnie realizacji trzeciej misji przez uczelnie jest etap rozwoju gospodarczego na jakim znajduje się nasz kraj. **Coraz większego znaczenia dla wzrostu gospodarczego i podnoszenia się poziomu jakości życia w Polsce nabiera zdolność do generowania innowacji.** Zdolność ta jest zależna zarówno od poziomu kształcenia jak i efektów prowadzonych prac badawczo rozwojowych. Międzynarodowe rankingi innowacyjności wskazują, że Polska słabo radzi sobie z generowaniem innowacji na tle krajów UE (European Commission, 2014) czy OECD (2013b). Na przykład, w rankingu Komisji Europejskiej Polska znajduje się na 25 miejscu wśród 28 krajów UE. Ta niska pozycja wynika m.in. ze współzależności słabej proinnowacyjności nauki i deficytów w zakresie kształcenia kadr.

Badania

Intensywność współpracy uczelni z przedsiębiorstwami w zakresie działalności badawczo – rozwojowej jest umiarkowana. Za kluczowe wskaźniki współpracy pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami w zakresie prowadzenia prac badawczo – rozwojowych należy uznać częstotliwość tej współpracy i jej ocenę przez przedsiębiorców oraz przychody jakie ze współpracy czerpią uczelnie. **Szkoły wyższe należą do tych instytucji, z którymi współpracę innowacyjni przedsiębiorcy oceniają jako najkorzystniejszą dla ich działalności innowacyjnej** (GUS 2013). Na przykład, w 2012 roku przedsiębiorstwa przemysłowe najczęściej jako takiego partnera wskazywały dostawców (29,7%), przedsiębiorstwa z tej samej grupy przedsiębiorstw (22,6%) i właśnie szkoły wyższe (11,4%). Podobną kolejność wskazań odnotowano dla przedsiębiorstw usługowych. Warto jednocześnie zwrócić uwagę na obecność w tym zestawieniu podmiotów „konkurencyjnych": krajowych instytutów badawczych (11,2%), firm konsultingowych, laboratoriów komercyjnych i prywatnych instytucji badawczo – rozwojowych (7,7%), jednostek PAN (0,6%) oraz zagranicznych publicznych instytucji badawczych (0,2%). Podobne wartości odnotowano dla przedsiębiorstw usługowych.

Zmiany wartości opisywanego wskaźnika w czasie sugerują **wzrost znaczenia szkół wyższych dla działalności innowacyjnej przedsiębiorstw** – w 2006 r. na współpracę z uczelniami jako najkorzystniejszą wskazało zaledwie 5,3% innowacyjnych przedsiębiorstw przemysłowych. Jeszcze większy wzrost można zauważyć dla przedsiębiorstw usługowych (z 1,7% w 2006 roku do 10,1 w 2012 roku).

Wykres 31. Odsetek przedsiębiorstw przemysłowych i usługowych współpracujących w zakresie działalności innowacyjnej, które oceniały współpracę ze szkołami wyższymi jako najkorzystniejszą dla ich działalności innowacyjnej



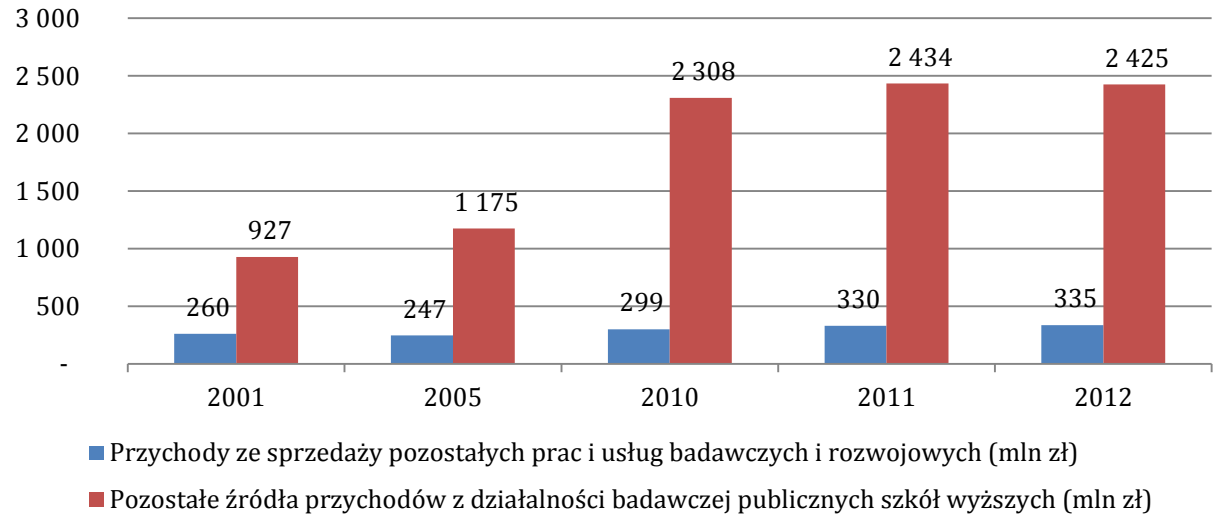
Źródło: GUS (2013, i wcześniejsze) *Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w latach 2010 - 2012*.

Porównanie intensywności współpracy przedsiębiorstw w zakresie działalności innowacyjnej ze szkołami wyższymi i publicznym instytucjami badawczymi w Polsce

oraz innych krajów OECD **pozwala na umiarkowaną ocenę tej współpracy** (OECD, 2013). W naszym kraju ten typ współpracy zadeklarowało 28,4% dużych oraz 10,1% małych i średnich innowacyjnych firm. Jest to wynik lokujący Polskę nieco poniżej mediany dla 33 analizowanych krajów OECD - na 24 (duże firmy) i 22 (MŚP) miejscu.

Na wyciągnięcie dodatkowych wniosków pozwala analiza przychodów szkół wyższych z działalności badawczo-rozwojowej, ze szczególnym uwzględnieniem przychodów ze sprzedaży pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych. Ta druga kategoria odnosi się do prac badawczo – rozwojowych, za które zapłacili przedsiębiorcy. Przede wszystkim należy odnotować stosunkowo duży (2,5 krotny) wzrost przychodów uczelni z działalności badawczo - rozwojowej w okresie 2001-2012. Na tym tle wzrost przychodów ze sprzedaży pozostałych prac i usług badawczo – rozwojowych można potraktować jako wynikający przede wszystkim z inflacji. Dane te pozwalają na wyciągnięcie trzech wniosków. Po pierwsze, **przez kilkanaście ostatnich lat na polskich uczelniach wartość sprzedaży prac i usług badawczo – rozwojowych wzrosła nieznacznie. Po drugie, znaczący wzrost nakładów publicznych na działalność badawczo – rozwojową może zmniejszać bodźce dla uczelni do zabiegania o finansowanie prywatne tejże działalności[109].** Dla porównania, **w** 2012 roku wyższe szkoły publiczne uzyskały z NCBIR 296 mln złotych, z Narodowego Centrum Nauki 501 mln złotych a z Funduszy Strukturalnych 238 mln złotych.

Wykres 32. Przychody szkół wyższych z działalności badawczo-rozwojowej, ze szczególnym uwzględnieniem przychodów ze sprzedaży pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych (w mln złotych)



Źródło: GUS (2013 i wcześniejsze), *Szkoły wyższe i ich finanse*.

Po trzecie wreszcie, **przedstawione dane** (porównywalna wartość wsparcia z NCBIR-u do przychodów ze źródeł prywatnych) **podkreślają znaczenie wsparcia publicznego dla inicjowania współpracy[110].**

[109] Finansowanie publiczne działalności badawczo – rozwojowej wymusza niekiedy współpracę z przedsiębiorstwami (np. większość programów Narodowego Centrum Badań i Rozwoju).
[110] Większość programów NCBIRu zakłada współpracę z przedsiębiorstwami.

8.7.Kształcenie

Opis relacji uczelni z otoczeniem w zakresie kształcenia został przedstawiony w innych rozdziałach diagnozy jako kontekst analiz jakości kształcenia, efektów kształcenia oraz zaangażowania szkół wyższych w uczenie się przez całe życie (rozdziały 7, 9 oraz 10). W niniejszym fragmencie diagnozy przedstawiony zostanie syntetyczny opis uwarunkowań współpracy z pracodawcami w zakresie zarówno opracowywania jak i realizacji programów nauczania. Opisane zostaną opinie środowiska naukowego na temat tej współpracy oraz jej intensywność.

W środowisku naukowym nie ma pełnego konsensusu odnośnie roli jaką potrzeby rynku pracy powinny odgrywać w planowaniu efektów kształcenia (Agrotec, 2014). Kluczowe dylematy dotyczą następujących kwestii:

- **Kształcenie przede wszystkim pracowników czy naukowców?**

W ramach przywołanego badania, 68% przedstawicieli uczelni stwierdziło, że uczelnie powinny kształcić głównie przyszłych pracowników, 5%, że powinny kształcić głównie przyszłych naukowców a 27% miało trudności z odpowiedzią na to pytanie (100 przedstawicieli uczelni, próba reprezentatywna[111]).

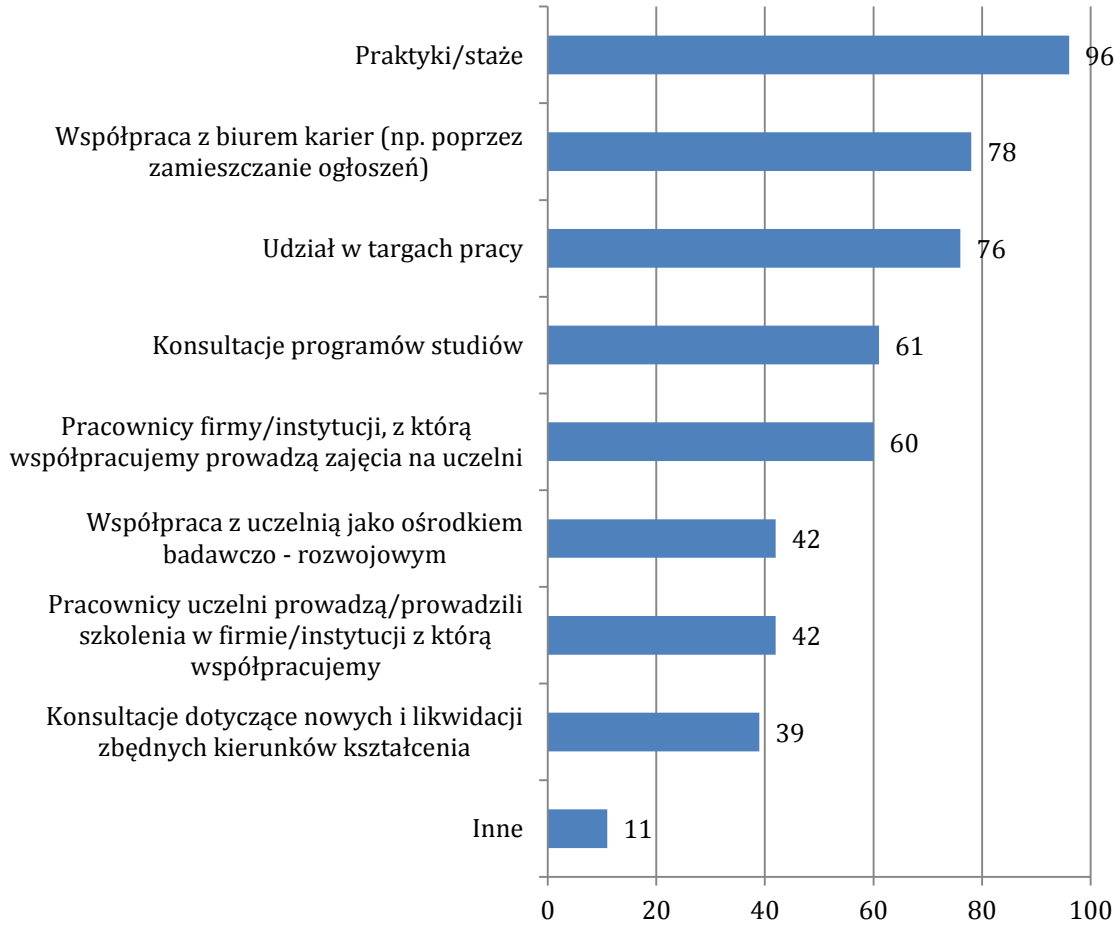
- **Kształcenie przede wszystkim wyspecjalizowanych pracowników czy kształcenie osób o uniwersalnych kompetencjach?**

45% przedstawicieli uczelni uznało, że uczelnie powinny kształcić przede wszystkim wyspecjalizowanych pracowników, 35% uważało, że uczelnie powinny kształcić przede wszystkim osoby o szerokiej wiedzy a 20% miało trudności z odpowiedzią na to pytanie. Jednocześnie 68% przedstawicieli uczelni uznało, że uczelnie powinny kształcić kompetencje uniwersalne zapewniające elastyczność i łatwe dostosowanie się absolwentów do potrzeb rynku pracy a tylko 15%, że uczelnie mają na celu przygotować absolwenta do pracy w konkretnym zawodzie (17% udzieliło odpowiedzi: „trudno powiedzieć").

Do najczęstszych form współpracy uczelni z pracodawcami w obszarze kształcenia należą praktyki/staże, współpraca z biurem karier oraz udział w targach pracy. Rzadziej dochodzi do konsultacji programów studiów czy angażowania pracodawców w prowadzenie zajęć.

[111] W badaniu wzięły udział osoby posiadające możliwie jak najszerszą wiedzę z zakresu funkcjonowania danej uczelni i współpracy z rynkiem pracy (np. prorektorzy ds. kształcenia lub rozwoju).

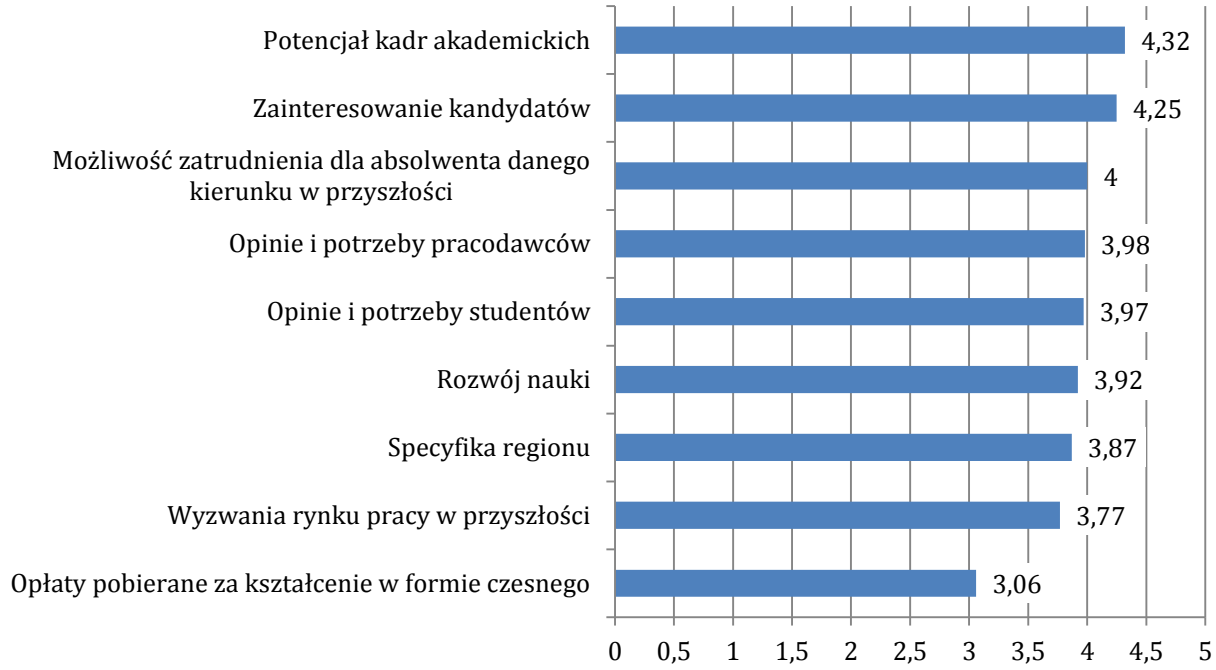
Wykres 33. Formy współpracy uczelni z pracodawcami



Źródło: Agrotec (2014); n=100

Przedstawiciele uczelni deklarują **uwzględnianie impulsów z otoczenia przy konstruowaniu oferty kierunków studiów** – 61% deklaruje konsultacje programu studiów z pracodawcami a 39% konsultacje dotyczące nowych i likwidacji zbędnych kierunków kształcenia (Agrotec, 2013). Jednocześnie, jak pokazują odpowiedzi przedstawione na wykresie 34, opinie i potrzeby pracodawców są jednym z wielu elementów branych pod uwagę przy konstruowaniu oferty kształcenia.

Wykres 34. Element brane pod uwagę przy konstruowaniu oferty kształcenia poszczególnych kierunków studiów (średnia ocen na skali 0-5, 0 – element nie jest brany pod uwagę, 1 – brany pod uwagę w małym stopniu, 5 – element kluczowy)



Źródło: Agrotec (2014); n=100

W praktyce współpraca w tym obszarze ma raczej charakter sporadyczny - **opiera się na personalnych kontaktach wybranych osób a nie rozwiązaniach systemowych** (Uniwersytet Jagielloński, 2012). Ponadto, dość często nie opiera się na odpowiednich danych – **tylko 56% uczelni prowadzi monitoring rynku pracy, z reguły tylko w skali regionu** (Agrotec, 2013).

Do najważniejszych barier współpracy uczelni z otoczeniem (ze szczególnym uwzględnieniem współpracy z przedsiębiorstwami w zakresie działalności badawczo-rozwojowej i kształcenia) należy zaliczyć:

- **Brak bodźców systemowych dla uczelni ich pracowników do realizacji trzeciej misji;**

Działania ukierunkowane na współpracę z otoczeniem nie są nagradzane ani na poziomie uczelni ani pojedynczych naukowców. Wyjątkiem jest oczywiście realizacja prac zleconych, która wiąże się z korzyściami finansowymi. Brakuje jednak uznania realizacji tego typu prac jako w pełni legitymizowanej działalności uczelnianej. W efekcie, na uczelniach brakuje często wystarczającej liczby osób o odpowiednich do takiej współpracy kompetencjach (m.in. brokerskich, związanych z zarządzaniem projektami) i procedur ułatwiających taką współpracę.

- **Brak odpowiedniej komunikacji i sieci kontaktów pomiędzy uczelniami a przedsiębiorcami;**

Zgodnie z koncepcji potrójnej helisy (Etzkowitz, 2008) kluczowym elementem współpracy w trójkącie uczelnie – przedsiębiorstwa – administracja publiczna jest przepływ osób pomiędzy tymi instytucjami. Jeżeli nie jest to możliwe, potrzebne jest zapewnienie właściwej komunikacji i sieci kontaktów.

- **Bariery prawne.**

Bariery prawne dotyczą zwłaszcza prawa własności intelektualnej.

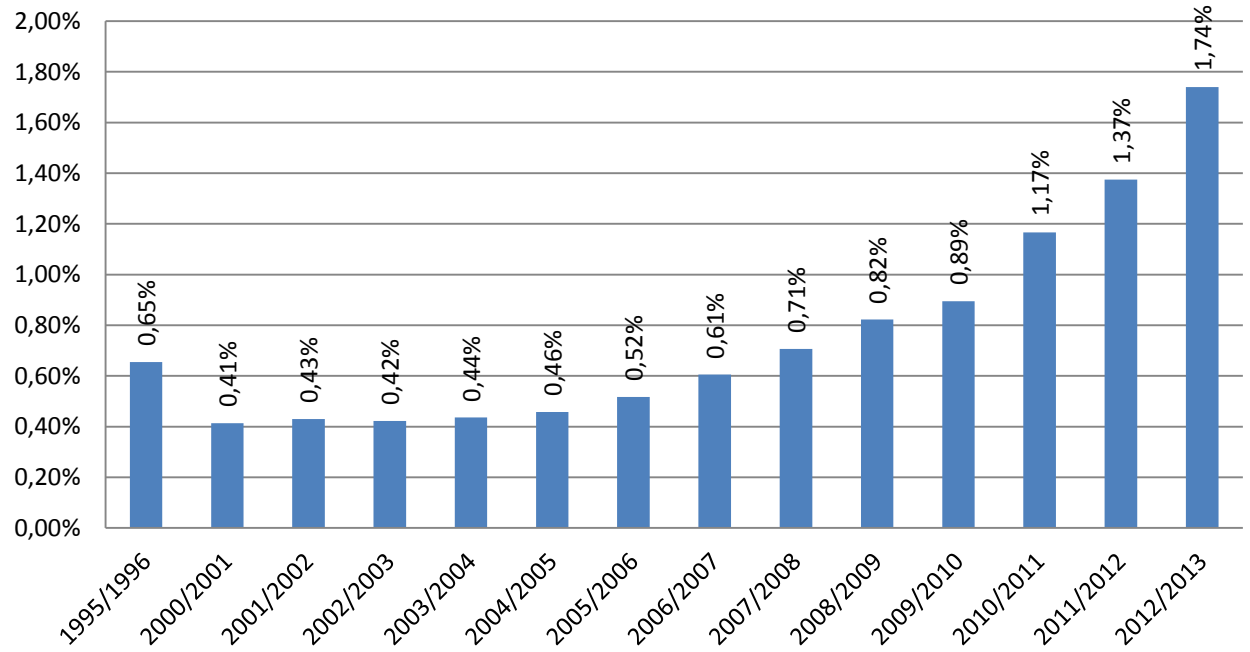
8.8. Umiędzynarodowienie

Uniwersalny, a co za tym idzie, ponadnarodowy i międzynarodowy charakter działalności akademickiej jest jedną z podstawowych wartości szkolnictwa wyższego. Internacjonalizacja procesu badawczego, dydaktycznego, ale również wpływu społecznego znajduje się w samym centrum zarówno strategii szkolnictwa wyższego, jak i poszczególnych uczelni w Polsce.

Umiędzynarodowienie działalności szkół wyższych jest regulowane przez szereg dokumentów i inicjatyw na poziomie krajowym i międzynarodowym, m.in. Europejską Kartę Naukowca, Strategię Lizbońską, Europejską Przestrzeń Badawczą, Europejską Przestrzeń Szkolnictwa Wyższego oraz Proces Boloński.

Na przestrzeni ostatniej dekady da się zaważyć na polskich uczelniach stabilny, choć nieznaczny, wzrost studentów zagranicznych. W roku akademickim 2012/2013 na polskich uczelniach studiowało 29,2 tys. osób (21,5 tys. w roku 2010/2011).

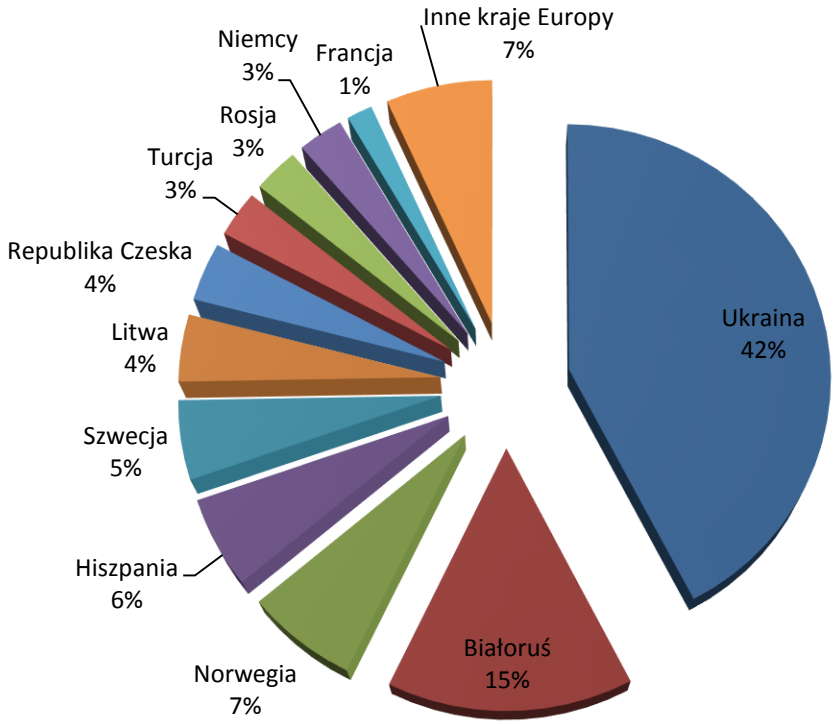
Wykres 35. Odsetek cudzoziemców studiujących na polskich uczelniach.



Źródło: GUS (2013)

Najliczniejszą grupę studentów międzynarodowych studiujących w Polsce stanowili studenci z Europy (23 tys. osób), w tym głównie z Ukrainy (9,7 tys.) i Białorusi (3,4 tys.).

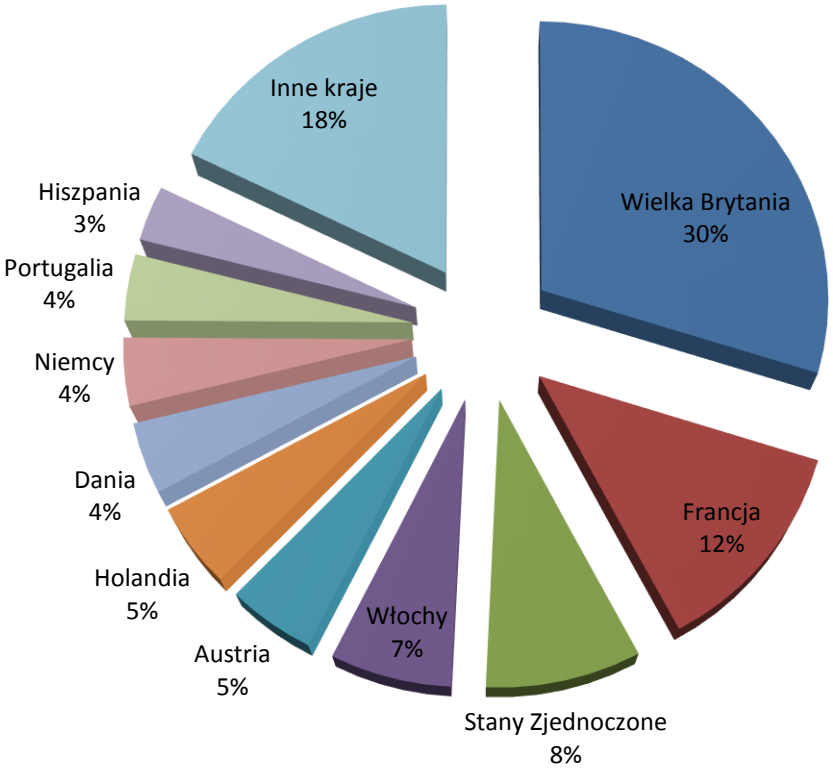
Wykres 36. Odsetek cudzoziemców studiujących na polskich uczelniach według kraju pochodzenia



Źródło: GUS (2013)

Łączna liczba polskich studentów uczących się za granicą w roku 2011 wyniosła 29,3 tys. – to o 40% więcej niż w tym samym roku studentów przyjechało do Polski. Najliczniejsza grupa studentów studiowała za granicą w Wielkiej Brytanii (30% studentów studiujących poza granicami Polski), Francji (12%) i Stanach Zjednoczonych (8%).

Wykres 37. Kraje docelowe dla studentów polskich uczących się za granicą

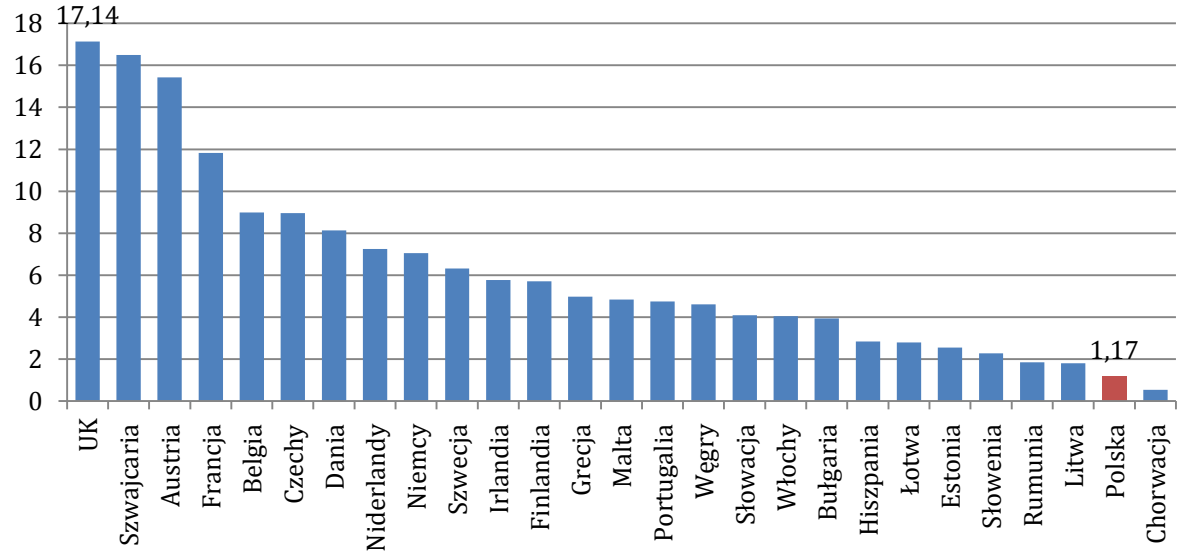


Źródło: UNESCO (2014)

Polska ma jedne z najgorszych współczynników mobilności przychodzącej [112] (wykres 38) i wychodzącej[113] (wykres 39) w Europie. Studenci zagraniczni stanowią w Polsce mniejszy odsetek ogólnej liczby studentów niż w Rumunii, Bułgarii czy na Węgrzech – procent studentów cudzoziemców jest w Polsce prawie ośmiokrotnie niższy niż w Czechach i piętnastokrotnie niższy niż w Wielkiej Brytanii. Może być to związane z bardzo niskim w Polsce odsetkiem kierunków obcojęzycznych – według danych MNiSW (2014), jedynie 2% kierunków na uczelniach publicznych i 3% na uczelniach niepublicznych prowadzonych było w roku akademickim 2013/2014 w językach obcych.

[112] Współczynnik mobliności przychodzącej: liczba studentów z zagranicy studiujących w danym kraju, wyrażona jako procent całkowitej liczby studentów w tym kraju.
[113] Współczynnik mobliności wychodzącej: liczba studentów z danego kraju studiujących za granicą, wyrażona jako procent całkowitej liczby studentów w tym kraju.

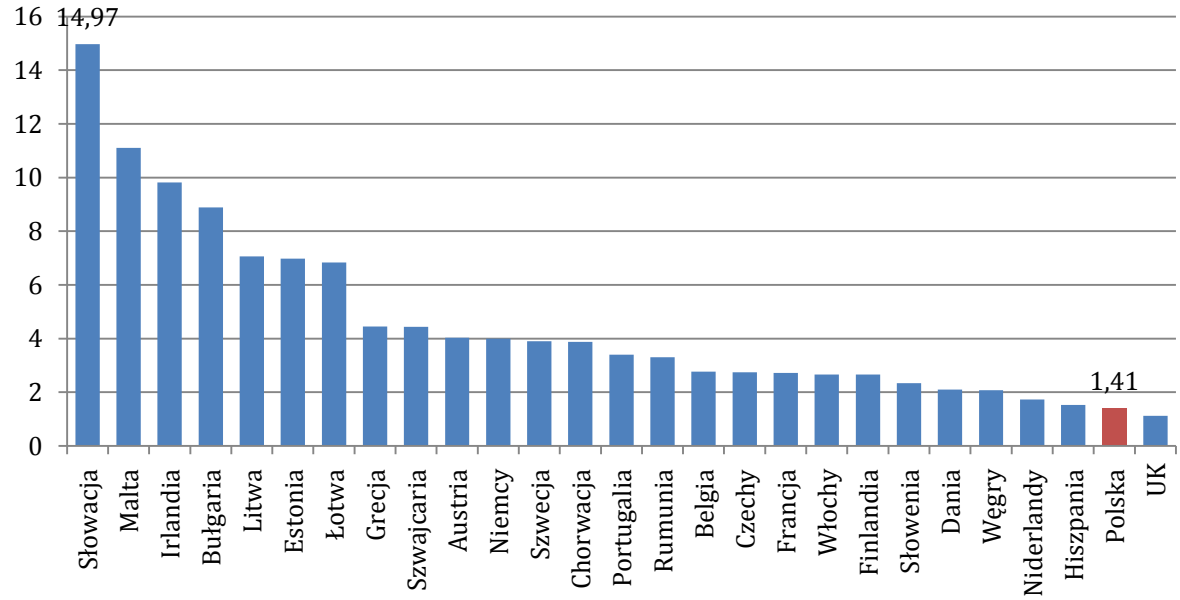
Wykres 38. Liczba studentów z zagranicy studiujących w danym kraju, wyrażona jako procent całkowitej liczby studentów w tym kraju (rok 2012).



Źródło: UNESCO (2014)

Jednocześnie, polscy studenci prawie nie wyjeżdżają za granicę aby studiować – odsetek polskich studentów kształcących się za granicą jest w Polsce dziesięciokrotnie niższy niż w Szwajcarii, ośmiokrotnie niższy niż w Czechach oraz nieco niższy niż w Rumunii, Słowenii i Litwie.

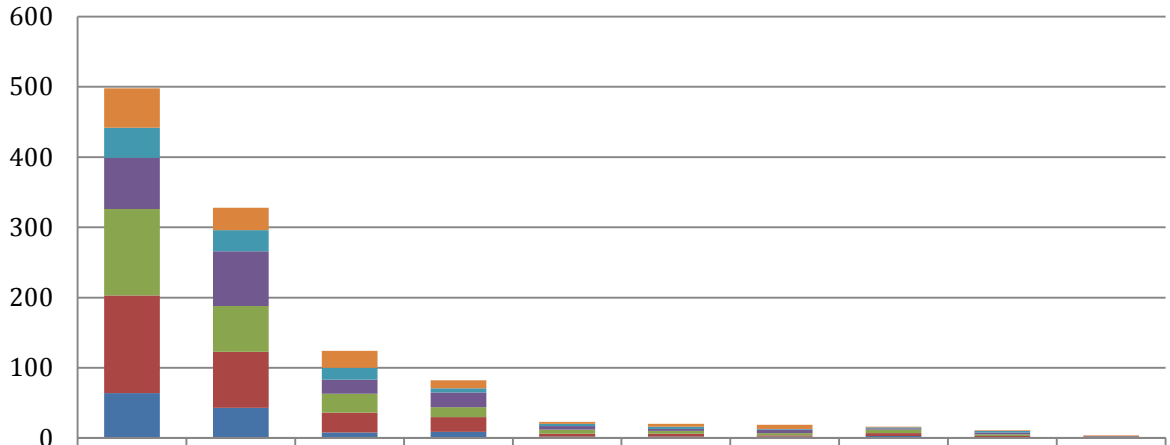
Wykres 39. Liczba studentów z danego kraju studiujących za granicą, wyrażona jako procent całkowitej liczby studentów w tym kraju. (rok 2012).



Źródło: UNESCO (2014)

Niewiele lepiej ocenić należy stopień internacjonalizacji polskiej nauki rozumiany jako absorpcja europejskich grantów badawczych. W latach 2007-2013 polskim naukowcom udało zdobyć się jedynie 11 grantów (z czego 6 w naukach ścisłych i inżynieryjnych, 3 w naukach o życiu oraz 2 w naukach społecznych i humanistycznych) – to sześć razy mniej niż Wielka Brytania w samym roku 2013. Niepokoi również trend jeśli chodzi o liczbę grantów składanych przez polskich naukowców – w roku 2013 były to 42 wnioski, najmniej w roku 2010, kiedy złożono 30 wniosków z Polski.

Wykres 40. Liczba grantów ERC dla poszczególnych krajów w latach 2007-2013

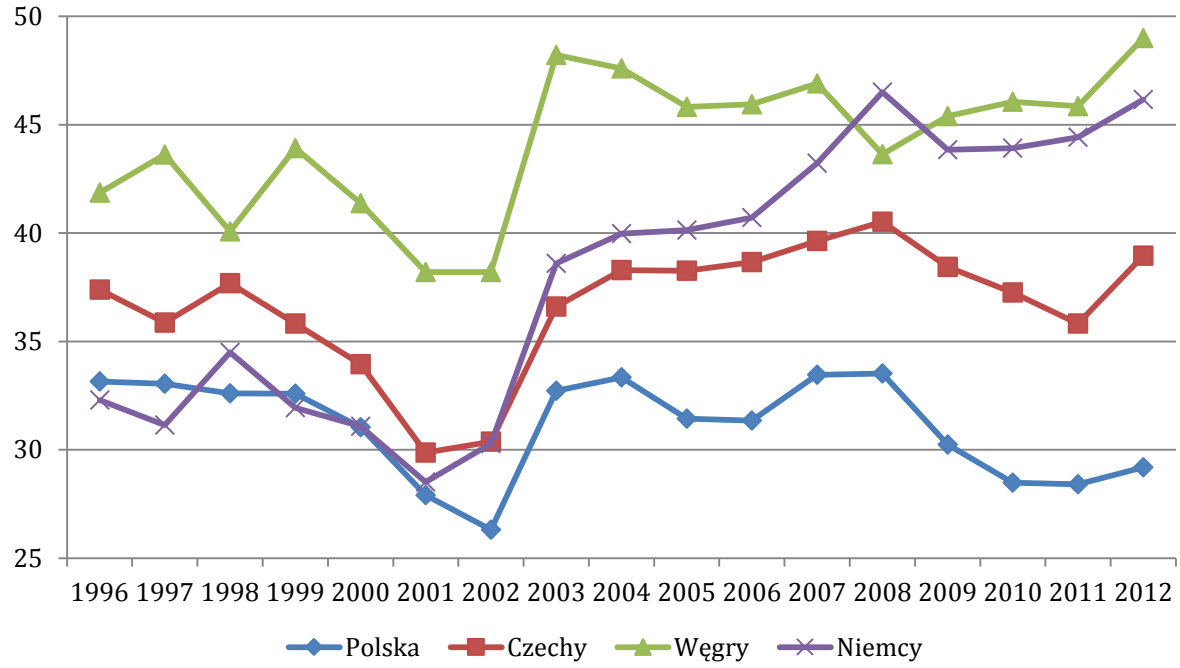


	Wielka Brytania	Niemcy	Włochy	Szwecja	Irlandia	Grecja	Węgry	Norwegia	Polska	Czechy
2007	56	32	24	11	3	4	6	1	1	1
2009	43	30	17	6	3	3	1	1	2	
2010	73	78	20	21	5	3	5	2	3	1
2011	123	65	27	14	6	4	3	5	2	1
2012	139	80	28	21	4	4	2	4	2	
2013	64	43	8	9	2	2	2	3	1	1

Źródło: European Research Council (2014)

Również współpracę międzynarodową w zakresie badań naukowych w Polsce ocenić można jako poniżej potencjału pod względem populacji i liczby szkół wyższych w kraju. Świadczyć o tym może niski na tle Węgier, Czech i Niemców współczynnik odsetek artykułów naukowych, których autorzy pochodzili więcej niż z jednego kraju (wykres 4`). **Niska współpraca międzynarodowa w Polsce zauważona została również przez międzynarodowe rankingi, m.in. przez SCIMAGO SIR (Institutions Ranking), gdzie w 2013 roku najwyżej notowany polski uniwersytet – Uniwersytet Warszawski – znalazł się dopiero na miejscu 605 wśród wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego na świecie.**

Wykres 41. Procent artykułów naukowych, w których autorzy pochodzili więcej niż z jednego kraju



Źródło: Eurostat (2014)

8.9.Podsumowanie

Szkolnictwo wyższe w Polsce znajduje się na poziomie charakterystycznym dla większości krajów Europy Wschodniej, choć spośród tych krajów, wyróżnia się stosunkowo niskim w stosunku do swojego potencjału ludnościowego poziomem badań naukowych, internacjonalizacji oraz relacjami z otoczeniem (krajami, które odznacza się większą dynamiką rozwoju są Czechy i Słowenia).

9. Finanse szkolnictwa wyższego w Polsce (Urszula Sztanderska)

Finansowanie szkół wyższych w Polsce jest zróżnicowane co do źródeł i co do typów uczelni. Generalnie, na środki uzyskiwane przez szkoły wyższe składają się dwa strumienie pieniędzy ze źródeł publicznych – jednym jest strumień środków na kształcenie i utrzymanie uczelni, drugim na finansowanie nauki. Wśród środków przeznaczonych na kształcenie zasadniczą rolę odgrywa dotacja algorytmiczna ale pieniądze płyną do uczelni również w inny sposób – głównie poprzez finansowanie tzw. kierunków zamawianych, jak i inne projekty, których źródłem są fundusze europejskie. Ponadto kształcenie jest wspomagane funduszami pomocy materialnej dla studentów (wraz z dotowaniem systemu pożyczek studenckich). Uczelnie wykorzystują także środki publiczne przeznaczone na badania. Środki prywatne powstają zaś z opłat za studia ale również ze sprzedaży innych usług uczelni, w tym z tytułu prowadzonych przez nie badań o charakterze komercyjnym. W niniejszym opracowaniu ograniczamy się do głównych źródeł finansowania działalności uczelni, koncentrując uwagę na tych, które warunkują ich działalność edukacyjną.[114] Opracowanie koncentruje uwagę na stanie bieżącym[115] z odniesieniami do kilku lat poprzedzających tam, gdzie to wydaje się konieczne.

9.1. Algorytmy finansowania a proces kształcenia

Większość środków publicznych jest przekazywana uczelniom w postaci dotacji podstawowej.[116] Konstrukcja podziału środków ma postać algorytmu[117] i opiera się na dwóch częściach, z których pierwsza jest tzw. stałą przeniesienia tj. gwarantowaną kwotą dotacji z poprzedniego roku, a druga część zależy od przyjętych parametrów podziału, które opisują określone cechy konkretnej uczelni w porównaniu do wymiaru tychże cech we wszystkich uczelniach publicznych łącznie. O wysokości dotacji przekazywanej poszczególnym uczelniom decyduje przede wszystkim kwota zarezerwowana na ten cel w finansach publicznych, jej podział na pule przeznaczone dla różnych typów uczelni, jak i swoisty mechanizm konkurencji pomiędzy uczelniami publicznymi w obrębie każdej puli polegający na tym, by osiągnąć jak najwyższe wyniki na tle wyników pozostałych uczelni należących do tej samej puli. Rolę normatywną pełnią wagi przypisane każdemu z parametrów (cech), którymi uczelnie konkurują między sobą. Z zasady powinny one wyrażać strategiczne kierunki polityki państwa ukierunkowując na nie działania uczelni.

Większą częścią dotacji algorytmicznej jest wynikająca z tzw. stałej przeniesienia, (w wysokości 0,7, od 2007 r. i 0,65 w br.). Celem wprowadzenia tej części do algorytmu było łagodzenie ewentualnych, gwałtownych spadków środków w przypadku uczelni, których pozycja mierzona parametrami ulegałaby pogorszeniu w stosunku do reszty uczelni. Odwrotnym skutkiem działania tej zasady jest spowolnienie wzrostu dotacji dla

[114] Poza opracowaniem mieści się w szczególności problematyka finansowania inwestycji w szkolnictwie wyższym, która w przypadku uczelni publicznych jest silnie scentralizowana. Infrastruktura powstała w wyniku inwestycji służy zarówno dydaktyce, jak i badaniom, chociaż jej utrzymanie jest finansowane – w przeważającym stopniu – z dotacji podstawowej. Potencjalnym problemem jest rozdzielenie tego finansowania między kształcenie i badania (Jurek 2013)

[115] Przez okres bieżący rozumie się 2012 r., tj. ostatni rok, dla którego są dostępne dane statystyczne.

[116] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 lutego 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych, DZ.U. 2013, poz. 273.

[117] Algorytmy traktuje się jako sposób podziału środków przeznaczonych na szkolnictwo wyższe, pozwalający stosować obiektywne kryteria i uniknąć politycznych oddziaływań na ten podział (EURYDICE 2009)

uczelni rozwijających się szybciej w stosunku do pozostałych[118]. Ostatnie obniżenie stałej przeniesienia wskazywałoby na polityczną wolę przyspieszenia realokacji środków w kierunku uczelni uzyskujących najlepsze wyniki mierzone algorytmem ale zarazem musi to oznaczać zmniejszenie udziału w środkach budżetowych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe uczelni słabszych [119]

Drugą część dotacji dzieli się na podstawie składników: studencko-doktoranckiego (przeliczeniowej liczby studentów i doktorantów), kadrowego (przeliczeniowej liczby pracowników zatrudnionych w podstawowym miejscu pracy), dostępności kadry (który zastąpił parametr zrównoważonego rozwoju) a w uczelniach akademickich także na podstawie liczby projektów badawczych (składnik badawczy), liczby uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego oraz doktora (składnik uprawnień), liczby studentów wyjeżdżających za granicę oraz przyjeżdżających z zagranicy na kształcenie trwające przez co najmniej jeden semestr (składnik wymiany). Większość składników dotacji służy bezpośrednio pokryciu kosztów kształcenia, cztery ostatnio wymienione parametry wskazują pewien związek z wynikami (decydując o podziale jednak tylko 12,25% dotacji w uczelniach akademickich i 10,5% w uczelniach zawodowych)[120].

Składnik studencko-doktorancki jest kształtowany przez liczbę studentów i doktorantów stacjonarnych [121] oraz przez normatywne wskaźniki kosztochłonności kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Składnik kadrowy zależy od stopni i tytułów naukowych zatrudnionej (w podstawowym miejscu pracy) kadry, premiuje również prowadzenie zajęć przez cudzoziemców (ale wyłącznie niezatrudnionych etatowo w polskiej uczelni). Z kolei składnik dostępności kadry nagradza wysoką proporcję kadry nauczycielskiej do łącznej liczby studentów i doktorantów stacjonarnych (uwzględnionych z większymi wagami) i niestacjonarnych (z mniejszymi).

Składniki algorytmu zmieniają się, nie są też stałe ich wagi, co w efekcie może destabilizować warunki funkcjonowania uczelni [122] – jako przykład mogą posłużyć zmiany wprowadzane Rozporządzeniami MNiSW w 2012 i w 2013 roku (por. tabela 15), kiedy w podziale dotacji w uczelniach akademickich zaważyły bardziej – poza wspomnianym składnikiem studencko-doktoranckim – składnik dostępności kadry i w mniejszym stopniu składniki badawczy, uprawnień i wymiany. W uczelniach

[118] Taki zarzut stawiano konstrukcji algorytmu od razu po jego wprowadzeniu.

[119] Z drugiej strony liczne interpelacje poselskie dotyczące trudnej sytuacji uczelni, którym wskutek działania algorytmu zmniejszono wielkość dotacji, wskazują na polityczny nacisk w kierunku utrzymania wcześniejszych proporcji podziału środków publicznych np. http://m.epf.org.pl/sejm_interpelacje/29258?t=60893, http://mojepanstwo.pl/dane/sejm_interpelacje/21363 , http://forum.gazeta.pl/forum/w,70,93007395,93018133,Re_interpelacja_posleksa_w_sprawie_dofinansowania.html ,

[120] Nie odróżnia to Polski specjalnie od rozwiązań stosowanych w innych krajach europejskich, z tym że w tych z nich, gdzie stosuje się algorytm pojawia się więcej elementów o charakterze jakościowym, w tym np. związanych ze sprawnością studiów, kształceniem studentów wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych, całościową oceną jakości kształcenia i/lub badań, funkcjonowaniem na obszarach, na których ożywieniu państwu zależy itp.

[121] Z zastrzeżeniem, że nie doszło do zwiększenia liczby studentów studiów stacjonarnych w danej uczelni o ponad 2%, wówczas ta dodatkowa liczba studentów – przekraczająca 2 % wzrostu – nie zapewnia proporcjonalnego wzrostu środków).

[122] W 2012 r. KRASP postulował wydłużenie horyzontu zmian dokonywanych w wysokości stałej przeniesienia, nie odnosił się jednak do zmian składników części ruchomej podziału dotacji i ich wag. Pismo KRASP 294/2012.

zawodowych odwrotnie: składnik dostępności kadry stracił na znaczeniu w podziale środków.

Tabela 15. Wagi w algorytmie dotacji podstawowej w uczelniach publicznych

	uczelnie akademickie		**uczelnie zawodowe**	
	2012	2013	2012	2013
stała przeniesienia	0,7000	0,6500	0,7000	0,6500
składnik studencko-doktorancki	0,1050	0,1225	0,0900	0,1225
składnik kadrowy	0,1050	0,1050	0,0900	0,1225
składnik dostępności kadry	0,0300	0,0525	0,1200	0,1050
składnik badawczy	0,0300	0,0350	-	-
składnik uprawnień	0,0150	0,0175	-	-
składnik wymiany	0,0150	0,0175	-	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 lutego 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych, DZ.U. 2013, poz. 273 i Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych, DZ.U. 2012, poz. 202

Z sumy przeznaczonej na dotację do uczelni zarządzanych przez MNiSW wyodrębnia się kwoty uczelni akademickich i dla uczelni zawodowych i dopiero one podlegają podziałowi algorytmicznemu. Uczelnie morskie, wojskowe, medyczne mają budżety ustalane osobno. Dynamika nominalnych zmian dotacji przyznawanych uczelniom akademickim była generalnie niższa od dynamiki dotacji przekazywanych szkołom zawodowym (por. tabela 16), zwłaszcza w okresie 2005-2008, kiedy suma środków przeznaczonych dla nich zwiększyła się nominalnie aż o 40,96%, co oznaczało realnie wzrost o 30,67%. W tym samym czasie realny wzrost dotacji do uczelni akademickich zaledwie przekroczył 4% w uniwersytetach, 3% w uczelniach ekonomicznych, 2% w pedagogicznych i nie sięgał nawet 1% w uczelniach przyrodniczych i technicznych. W akademiach wychowania fizycznego już w tym czasie doszło do realnego zmniejszenia kwoty dotacji. W kolejnych czterech latach wysokość dotacji do ogółu uczelni publicznych realnie zmalała, przy czym największy spadek dokonał się w akademiach wychowania fizycznego i uczelniach przyrodniczych (w nich doszło nie tylko do realnego ale nawet do nominalnego spadku kwoty dotacji podstawowej), a najmniejszy w uniwersytetach i uczelniach ekonomicznych. Realne zmniejszenie dotacji dla uczelni publicznych w sytuacji, kiedy konkurują one ze sobą zwiększając swój potencjał, musiało prowadzić do tego, że poszczególne pozycje algorytmu były coraz niżej wyceniane (mniej realnie pieniędzy przekazywano na jednego studenta przeliczeniowego, jednego nauczyciela itp.).

Tabela 16. Zmiana wysokości dotacji podstawowej w latach 2005-2008 i 2008-2012 do uczelni publicznych[123] w ujęciu nominalnym i realnym

Grupy uczelni	Wzrost (w %)			
	nominalny		realny	
	2005-2008	2008-2012	2005-2008	2008-2012
uniwersytety	12,74	13,54	4,51	-1,15
uczelnie ekonomiczne	11,83	12,66	3,67	-1,91
uczelnie pedagogiczne	10,83	5,33	2,75	-8,30

[123] Z wyłączeniem uczelni morskich, wojskowych, policyjnych, medycznych a także wyznaniowych.

uczelnie techniczne	8,27	12,38	0,37	-2,16
uczelnie przyrodnicze	8,81	-0,78	0,87	-13,62
akademie wychowania fizycznego	4,60	-2,61	-3,03	-15,21
Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe	40,96	8,98	30,67	-5,12

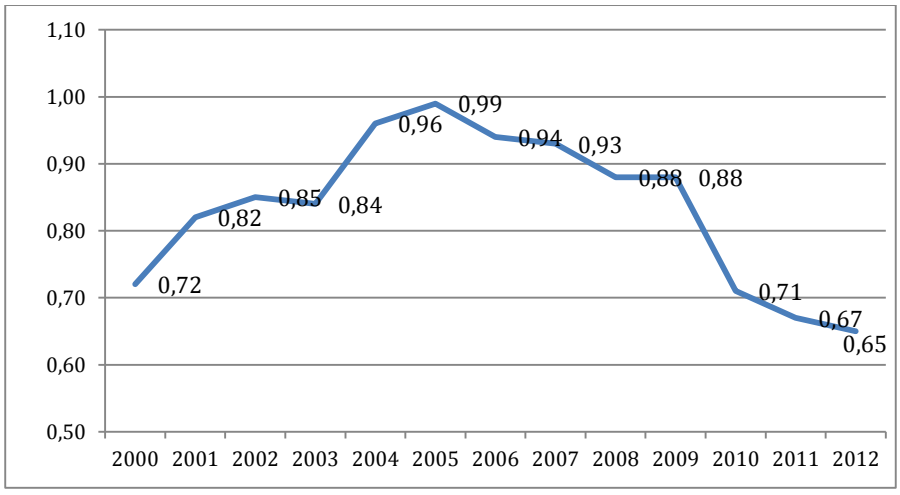
Źródło: opracowanie własne na podstawie Obwieszczeń i rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kolejne lata

W okresach 2005-2008 i 2008-2012 wskaźnik zmienności dynamiki wysokości dotacji dla poszczególnych uczelni był dość podobny i wyniósł odpowiednio 11,95% oraz 10,68%, ale za cały okres łącznie sięgnął już 16,06%, co wskazuje, że większość zmian korzystnych i niekorzystnych (z perspektywy algorytmu) kumuluje się w tych samych uczelniach[124]. Zmiany wysokości dotacji do poszczególnych uczelni pogłębiają więc finansowe różnice między nimi i to mimo znaczącej stałej przeniesienia; świadczą też o nierównomierności ich rozwoju.

9.2. Sytuacja finansowa uczelni

Dla kondycji finansowej uczelni ma znaczenie zarówno relacja pomiędzy jej cechami objętymi pomiarem parametrycznym w stosunku do tych samych cech w pozostałych uczelniach, jak i ogólna kwota dotacji, do której podziału służy algorytm, ta zaś w ostatnich latach realnie malała (por. wykres 42), zmniejszała się też w stosunku do PKB od szczytowego poziomu wynoszącego 0,99% w 2006r. do zaledwie 0,65% w 2012 (por. wykres 43).

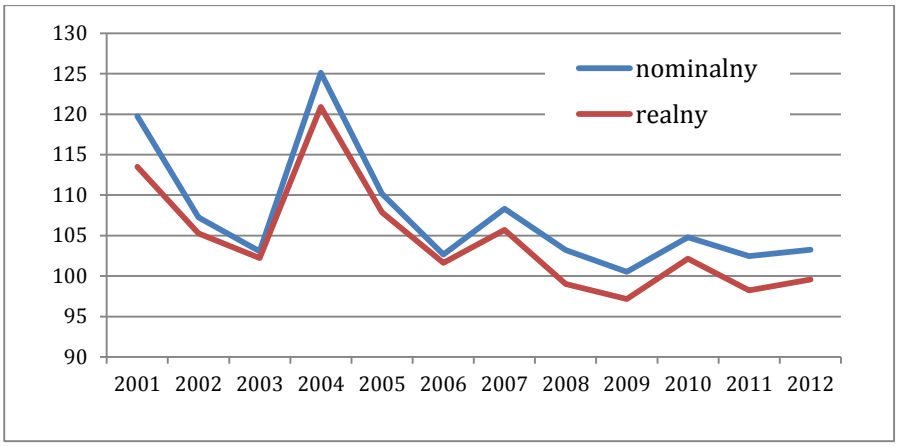
Wykres 42. Relacja wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe do PKB w latach 2000-2012 (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z opracowań Szkoły Wyższe i ich Finanse (lata 2000-2012)

[124] Obliczono na podstawie danych z rozporządzeń i obwieszczeń MNiSW dotyczących kwot przyznanych dotacji.

Wykres 43. Nominalna i realna zmiana publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z opracowań Szkoły Wyższe i ich Finanse (lata 2000-2012), GUS Warszawa i Rocznych wskaźników cen towarów i usług konsumpcyjnych w latach 1950-2013, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ceny-handel/wskazniki-cen/wskazniki-cen-towarow-i-uslug-konsumpcyjnych-pot-inflacja-/roczne-wskazniki-cen-towarow-i-uslug-konsumpcyjnych-w-latach-1950-2013/

W konsekwencji jednoczesnego, realnego spadku skali dotacji publicznych i zmniejszenia liczby studiujących odpłatnie pogorszyła się sytuacja uczelni – już w 2010 10 uczelni publicznych wykazało ujemny wynik finansowy, w 2011 r. było takich uczelni 13, a w roku 2012 aż 38. Średnio biorąc ujemnym wynikiem finansowym cechowały się publiczne uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, akademie wychowania fizycznego (por. tabela 17).

Deficytowe uczelnie publiczne są zobowiązane do wprowadzenia programu naprawczego[125] – od 2012 r. wdrażano go w trzech uczelniach.[126] Ale zdecydowanie więcej uczelni rejestruje trudności finansowe i prowadzi działania mające zwiększyć wpływy, choć możliwości w tym zakresie pozostają bardzo ograniczone ze względu na dwie zasadnicze przyczyny: demograficzny spadek populacji młodych osób a więc i niemożność pozyskania większej liczby studentów płacących za studia oraz relatywnie niewielki wzrost publicznych nakładów na badania.

Uczelnie prywatne z kolei cechowała przewaga kosztów nad przychodami, co oczywiście nie znaczy, że wśród nich nie było uczelni zdecydowanie rentownych. Niemniej przed wieloma z tych uczelni stoi decyzja, czy w sytuacji spadku dochodów kontynuować dotychczasową działalność.

[125] Artykuł 100a Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym stanowi, że obowiązkiem tym są objęte uczelnie publiczne, wktórych suma strat netto w oktesie nieprzekraczajacym 5 lat wynosi ponad 25% kwoty dotacji podtswowej otrzymanej w poprzednim roku budżetowym.
[126] Były to: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu i Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku.

Tabela 17. Przychody, koszty i wynik finansowy uczelni w 2012 r.

Uczelnie	Przychody ogółem	Koszty ogółem	Wynik finansowy netto
	w tysiącach złotych		
O G Ó Ł E M	20 446 542,2	20 278 821,8	162 647,6
Publiczne	17 486 592,7	17 302 402,7	182 522,8
Uniwersytety	6 090 464,3	6 125 018,9	-34 968,7
Wyższe szkoły techniczne	4 860 128,6	4 741 432,1	118 385,3
Wyższe szkoły rolnicze	1 160 354,3	1 129 647,6	30 887,3
Wyższe szkoły ekonomiczne	672 627,4	669 880,0	2 691,4
Wyższe szkoły pedagogiczne	358 514,4	364 353,0	-5 871,1
Uniwersytety medyczne	1 983 348,1	1 948 886,9	33 765,2
Akademie wychowania fizycznego	298 759,8	301 485,8	-2 797,4
Wyższe szkoły artystyczne	534 874,8	528 583,5	6 237,5
Pozostałe szkoły wyższe	669 753,3	650 263,3	19 398,2
Inne	857 767,7	842 851,6	14 795,1
Niepubliczne	2 959 949,5	2 976 419,1	-19 875,2
w tym:			
Wyższe szkoły ekonomiczne	1 006 053,1	1 046 887,9	-41 618,3
Pozostałe szkoły wyższe	1 435 378,9	1 417 516,1	15 307,0

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse 2012, GUS, Warszawa

Zasadniczym problemem uczelni w uzyskiwaniu środków publicznych jest ogólna niestabilność ich wysokości, co w ostatnich latach przyjęło postać głębokiego spadku (suma wydatków publicznych na uczelnie wyższe w relacji do PKB od 2005 r. zmalała aż o 34%). W tym samym czasie pojawiły się trudności w pozyskaniu studentów opłacających studia z powodu demograficznie uwarunkowanego zmniejszenia populacji młodych osób. W efekcie obydwa źródła przychodów – publiczne i prywatne okazały się mniej wydajne zagrażając stabilności finansowej wielu uczelni.

Realne przychody uczelni publicznych z tytułu działalności dydaktycznej w tym okresie zmalały o 1,2% (choć nominalnie zwiększyły się o 13,5%), natomiast uczelni niepublicznych o spadły 13,9% (nominalnie też spadły - o 1,1%). Spadki wiązały się z dość wyraźną zmianą źródeł finansowania działalności dydaktycznej: w uczelniach publicznych zwiększyło się zwłaszcza znaczenie tzw. pozostałych źródeł przychodów, podczas kiedy opłaty za studia i środki pozyskiwane z budżetu spadły w podobnym stopniu, w uczelniach niepublicznych zaś ponad dwukrotnie zwiększył się udział finansowania z budżetu państwa i ze źródeł pozostałych, spadło zaś znaczenie opłat za studia, aczkolwiek nadal są one podstawowym źródłem przychodów tego rodzaju działalności (por. tabela 18). Tym samym malejące nakłady budżetowe w pewnym stopniu zostały przesunięte do uczelni niepublicznych, co dodatkowo negatywnie wpłynęło na sytuację uczelni publicznych. W tym czasie uczelnie publiczne z malejących wpływów od studentów opłacających edukację „uszczknęły" nieco więcej niż w latach wcześniejszych (spadek nominalnych wpływów z opłat studenckich wyniósł w uczelniach publicznych 3,3%, niepublicznych 10,2%, co w cenach stałych wyniosło odpowiednio 15,9% oraz 21,8%).

Tabela 18. Struktura przychodów z tytułu działalności dydaktycznej w uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 2008 i 2012

	z budżetu państwa	z budżetów gmin i inne fundusze publiczne	opłaty za zajęcia dydaktyczne	Pozostałe
rok 2012				
publiczne	72,39%	0,22%	15,47%	11,92%
niepubliczne	7,29%	0,17%	84,96%	7,58%
rok 2008				
publiczne	74,01%	0,23%	18,15%	7,61%
niepubliczne	3,02%	0,14%	93,53%	3,30%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse 2012 i 2008, GUS, Warszawa

Obydwa sektory uczelni cechują się dominacją przychodów z działalności dydaktycznej (por. tabela 19). Wprawdzie ich udział zmalał w przychodach operacyjnych ogółem, jednakże nadal stanowią one główne źródło finansowania działalności (w uczelniach publicznych ponad 75% a w niepublicznych blisko 85%). W okresie od 2008 r. do 2012 r. uczelnie publiczne zwiększyły udział przychodów z badań i pozostałych, niepubliczne również ale w większym stopniu. Niemniej, biorąc pod uwagę punkt wyjścia – uczelniom publicznym dzięki powiększeniu przychodów z badań (o 36%) udało się obronić realny poziom dochodów, uczelniom prywatnym (mimo 2,5 krotnego powiększenia wpływów z badań) jednak nie.

Tabela 19. Struktura przychodów operacyjnych w uczelniach publicznych i niepublicznych w latach 2008 i 2012

	z działalności dydaktycznej	z działalności badawczej	z wydzielonej działalności gospodarczej	ze sprzedaży towarów i materiałów	pozostałe przychody operacyjne
rok 2012					
publiczne	76,9%	15,9%	0,6%	0,1%	6,0%
niepubliczne	84,8%	3,6%	0,8%	0,2%	10,5%
rok 2008					
publiczne	80.6%	14,1%	0,7%	0,2%	3,9%
niepubliczne	92,4%	1,3%	0,3%	0,3%	5,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse 2012 i 2008, GUS, Warszawa

Rosnące w skali kraju w latach 2008-2012 nakłady na badania i rozwój - o 50% w relacji do PKB (z 0,6% do 0,9%) mogłyby zapewne dawać silniejsze wsparcie finansom uczelni – pod warunkiem jednak, że szkoły wyższe mogłyby w nich partycypować i bardziej skutecznie o nie zabiegać w sektorze przedsiębiorstw, te zaś w ramach działalności badawczo-rozwojowej poszukiwałyby oryginalnych rozwiązań a nie preferowały inwestycje odtwarzające znane technologie. Trzeba jednak pamiętać, że badania prowadzone dla zastosowań gospodarczych nie mogą być domeną wielu uczelni o zdecydowanie odbiegającym od nich profilu (w porównaniach międzynarodowych uwidacznia się nierównomierność nakładów w różne dziedziny życia społecznego i gospodarczego, co skutkuje zróżnicowanym popytem na efekty naukowych prac, por.:

Science, Technology and Innovation in Europe, s. 22-23). Dla ogółu uczelni pozostaje istotne wsparcie publiczne, ono zaś w tym okresie w ramach badań podstawowych nie rosło (nakłady na tzw. badania statutowe nominalnie zwiększyły się o 6,8%, realnie zaś spadły o 7,1%, nakłady na badania NCN, które zastąpiły dawniejsze projekty badawcze powiększyły się nominalnie o 5,3% ale realnie również spadły o 8,3%) jedynie nakłady finansowane przez NCBiR w miejsce dawniejszych projektów celowych i rozwojowych zwiększyły poziom nominalnie 6,9 krotnie i realnie 5,9 krotnie.[127]

9.3. Koszt kształcenia

Po wejściu w życie Ustawy o szkolnictwie wyższym z 2004 r. podjęto wysiłek zwiększenia publicznych nakładów na kształcenie, jednak w późniejszych latach ustąpiły one innym celom budżetowym. W relacji do PKB nakłady publiczne na kształcenie malały od 2005 r. z poziomu 0,99% do 0,65% w 2012 r.[128] Nie można tego spadku uzasadnić zmniejszeniem liczby studiujących nieodpłatnie, ponieważ ona w tym okresie rosła, co obniżało nakład jednostkowy kształcenia (w przeliczeniu na studenta) ze źródeł publicznych. Wziąwszy pod uwagę, że jednostkowy koszt kształcenia na tle państwo OECD nawet w najlepszym okresie pozostawał jednym z najniższych, jego dalsze zmniejszanie pogarszało więc warunki realizacji procesu dydaktycznego w stopniu trudno akceptowalnym - koszt jednostkowy kształcenia studenta finansowany ze źródeł publicznych sięgał zaledwie 49,7% średniej OECD (Education at a Glance 2012[129]), przy czym strukturę kształcenia różni w Polsce głównie większy udział studiujących na kierunkach społecznych i biznesowych, podczas kiedy w krajach OECD przeciętnie jest więcej studentów na kierunkach humanistycznych. Koszty kształcenia w tych grupach kierunków nie są zasadniczo różne, nie można zatem uznać, że niskie nakłady na kształcenie w Polsce w porównaniu z państwami OECD są pochodną odmiennej struktury studiów. Kształcimy taniej dzięki niższym płacom kadry zatrudnionej w uczelniach i prowadzeniu studiów w mniej korzystnych warunkach (większe grupy studenckie, mniej zajęć wymagających odpowiedniego wyposażenia i materiałów itp.).

Proces dydaktyczny może cechować różna kosztochłonność zarówno ze względu na wielkość nakładów zapewniających jego jakość, jak i ze względu na wymagania związane z kierunkiem kształcenia. W Polsce obowiązują tzw. wskaźniki kosztochłonności zróżnicowane kierunkowo, które mają wpływ na wysokość podstawowej dotacji pozyskiwanej z budżetu państwa. De facto stają się one dla uczelni normą jakościową, bowiem wyznaczają pułap finansowania kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. W przypadku uczelni o wyższych kosztach (np. wyposażenia, bardziej intensywnych formach pracy ze studentami, pochłaniającej większą liczbę godzin, czy pozyskiwaniu wykładowców, wymagających wyższych wynagrodzeń) przyjęte współczynniki kosztochłonności mogą być niewystarczające dla pokrycia rzeczywistych kosztów. Jak każdy parametr nieuwzględniający jakościowych różnic, największe korzyści przynoszą tym uczelniom, które wytwarzają swoje usługi edukacyjne najtaniej, co może być skutkiem nie tylko ich poczynań proefektywnościowych ale i antyjakościowych.

[127] Obliczono na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse, wydania: 2008 i 2012, Nauka i technika w 2012 r., wskaźników makroekonomicznych GUS.
[128] Na podstawie Szkoły wyższe i ich finanse 2012.
[129] Według M. Kwieka całkowite wydatki (publiczne i prywatne) na jednego studenta w większości krajów naszego regionu są niemal trzy razy niższe niż w największych systemach edukacyjnych Europy, co również charakteryzuje Polskę (Kwiek 2010).

Wskaźniki kosztochłonności odgrywają także rolę strukturalną – stymulują rozwój kierunków studiów, gdzie średnie koszty kształcenia okazują się niższe niż wynika to z odpowiednich wskaźników (przykładem może być bezprecedensowy, ilościowy skok studiujących stacjonarnie na kierunku bezpieczeństwo narodowe), wpływają natomiast ograniczająco w sytuacji odwrotnej. Badania wskazują, że zróżnicowanie wskaźników kosztochłonności nie odpowiada średnim różnicom kosztów kształcenia na poszczególnych kierunkach [130] . Znaczenie wskaźników kosztochłonności jest tym większe, im waga składnika studencko-doktoranckiego dystrybuuje większą część dotacji (obecnie 12,25% w poprzednim roku 10,5%).

9.4. Koszt studiowania

Polskie uczelnie w dużym stopniu zależały od prywatnego finansowania, głównie w formie opłat za studia, te zaś są uzależnione od popytu na płatne usługi edukacyjne. Z kolei popyt na płatne studia zależy łącznie od wielkości populacji w wieku odpowiednim do studiowania, gotowości od podejmowania studiów, od ograniczeń w podaży studiów niepłatnych, od zdolności finansowej gospodarstw domowych do pokrywania opłat za studia. Za każdym z tych czynników stoją zróżnicowane przyczyny ekonomiczne i społeczne, wśród nich szczególne znacznie ma stopa zwrotu z edukacji (wynikająca z różnic prawdopodobieństwa posiadania pracy między absolwentami uczelni i absolwentami szkół średnich i z różnic płac między nimi oraz z wysokości opłat za studia).

W połowie lat 2000. przeciętna, prywatna roczna stopa zwrotu z edukacji wyższej wynosiła powyżej 9% (wynik waha się zależnie od metody i danych użytych do jej obliczeń) i była wyraźnie wyższa niż w krajach Europy zachodniej; jej wysokość można uznać za wystarczającą zachętę do podejmowania studiów, czego wyrazem może być m.in. utrzymujący się wysoki poziom skolaryzacji (wskaźnik solaryzacji netto rósł do roku 2008/2009 i od tego czasu przekracza 40%). Kończący studia mogą liczyć na wyższe prawdopodobieństwo zatrudnienia, wyższą płacę początkową i wyższy jej wzrost wraz z wydłużaniem stażu pracy. Jednak w grupie osób z wyższym wykształceniem wyraźnie zwiększa się też dyspersja płac, przy czym zdecydowanie rosną wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem zajmujących wysokie stanowiska i stanowiska specjalistów, a w mniejszym stopniu stanowiska personelu biurowego lub średniego personelu technicznego (Strawiński 2007, Adamczyk, Jarecki 2008), na których zatrudnienie osób posiadających wyższe wykształcenie systematycznie zwiększa się (Grotkowska i in. 2012). Rozprzestrzenienie się zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem poza stanowiska kierownicze i specjalistów wiąże się dla osób, które tam trafiają, z niższym zwrotem z edukacji. Brakuje w Polsce pogłębionych badań, które pokazywałyby, jak przebiega selekcja absolwentów uczelni do różnych stanowisk i jaki to ma wpływ na podejmowanie studiów. Mimo to można postawić hipotezę, że kandydaci na studia uwzględniają w swoich planach, że nie każde studia zapewniają wysoki zwrot z edukacji i na tej podstawie dokonują wyboru uczelni, kierunków i trybu studiów. Można oczekiwać, że w pierwszej kolejności rezygnują oni ze studiów płatnych, gdyż z racji opłat za studia mniejsza jest w ich przypadku stopa zwrotu z edukacji. Tym bardziej, że

[130] H. Miłosz stwierdził, że w grupie kierunków studiów, dl których ustalono wskaźniki kosztochłonności jako 1-1,5 rozbieżności są niewielki, natomiast w grupie 2-3 wyraźnie większe. Np. stwierdza on, że średni koszt kształcenia na kierunku mechanika i budowa maszyn jest dwukrotnie wyższy od średniego kosztu kształcenia na kierunku administracja. Natomiast wskaźniki kosztochłonności kierunku zakładają te relacje na poziomie 3

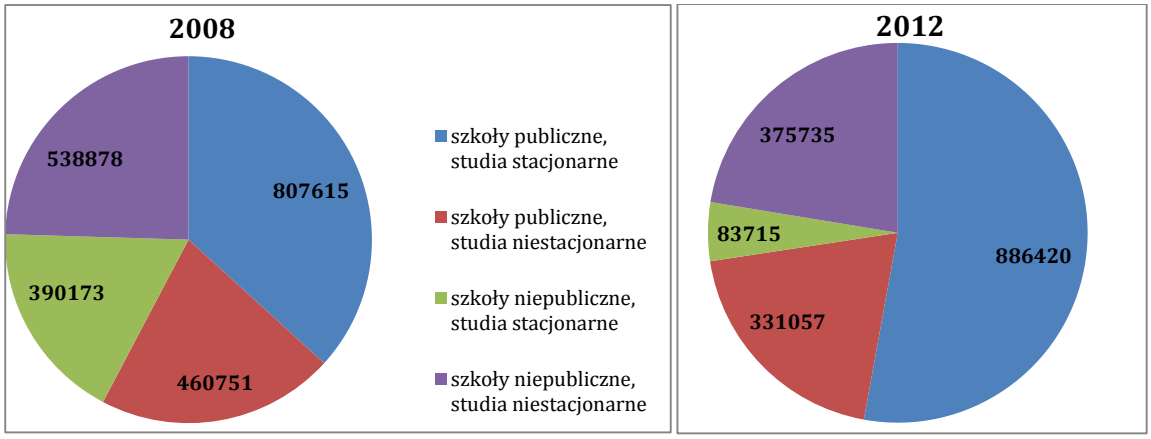
znaczna część studiów płatnych odbywa się na kierunkach prowadzących do pracy na takich stanowiskach, gdzie w przeważającej części pracują osoby niemające ukończonych studiów, a to oznacza niższe wynagrodzenia.

Chociaż dla Polski nie ma najbardziej aktualnych danych, można przyjąć, że nadal większy koszt uzyskania wykształcenia wyższego w postaci opłat za studia ponoszą osoby wywodzące się ze słabszych kulturowo i finansowo środowisk, podczas gdy osoby ze środowisk korzystniej usytuowanych mają dostęp do studiów bezpłatnych i to nie tylko na jednym kierunku studiów.[131]

Rezygnacji z podejmowania płatnych studiów sprzyja również zwiększanie oferty studiów bezpłatnych. Regulacje państwowe hamują ten wzrost poprzez ograniczenie dotacji algorytmicznej wypłacanej z tytułu prowadzenia studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych, jeśli liczba studentów w stosunku rocznym zwiększy się ponad 2%.[132] Ta reguła spowalnia zwiększanie dostępu do bezpłatnych studiów, lecz nie zmienia kierunku zmian, ponieważ sama konstrukcja podziału algorytmicznego motywuje publiczne uczelnie do konkurowania w ten sposób.

W konsekwencji w latach 2008-2012 obserwujemy spadek zarówno liczby, jak i odsetka studentów kształcących się odpłatnie. Liczba studentów płacących za studia zmalała z 1390 tys. do 791 tys. (o 599 tys. tj. o 43% stanu początkowego). Spadek ten wynika głównie ze zmniejszenia ogólnej liczby studiujących (w 86%) i w zdecydowanie mniejszej części ze wzrostu liczby studiujących nieodpłatnie (14%). W konsekwencji system szkolnictwa wyższego jest zasilany zupełnie inaczej – opłaty (czesne) za studia w 2008 r. wnosiło bowiem aż 63,3% studentów, a w 2012 r. tylko 47,1% (porównaj wykres 44).

Wykres 44. Struktura studiujących według sektora uczelni i typu studiów w latach 2008 i 2012



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse 2012 i 2008, GUS, Warszawa

[131] Wynika to m.in. z Konstytucji i jej interpretacji przez Trybunał Konstytucyjny, który odrzucił próby ograniczenia uprawnień do bezpłatnego studiowania do jednego kierunku studiów (poza osobami o szczególnie dobrych wynikach), jak i – z tej samej przyczyny - niemożności wprowadzenia powszechnego współpłacenia za studia.

[132] Dodatkowo, taki wzrost wymaga akceptacji Ministra Szkolnictwa Wyzszego i Nauki

Z drugiej strony spadek ten polegał głównie na zmniejszeniu liczby studiujących niestacjonarnie, z czego większość (w tym zakresie nie ma aktualnych statystyk) stanowili studiujący zaocznie. Studia zaoczne cechuje mniejsza liczba godzin zajęciowych (nawet o połowę), co wziąwszy pod uwagę, że wynagrodzenia nauczycieli akademickich stanowią główny, bieżący koszt prowadzenia studiów oznacza, że wraz ze zmniejszaniem liczby studentów płacących za studia rósł faktyczny, przeciętny koszt ich prowadzenia, aczkolwiek udział studentów niestacjonarnych zmniejszył się stosunkowo niedużo, bo z 45% do 42%. Dla obu grup uczelni – publicznych niepublicznych oznacza to jednak coś innego. W uczelniach publicznych w tym czasie udział studentów stacjonarnych (droższych pod względem kosztów prowadzenia studiów) powiększył się z 64% do 73%, a w niepublicznych radykalnie zmniejszył się z 42% do 18%. Za tymi przekształceniami kryje się zatem wyrazista specjalizacja uczelni publicznych w prowadzeniu studiów pełnowymiarowych, stacjonarnych a uczelni niepublicznych w prowadzeniu studiów w skróconym wymiarze zajęć, niestacjonarnych. Dla studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych faktyczny koszt ich prowadzenia wyznacza państwo – regulując w zależności od liczby studentów wysokość dotacji, dla studiów niestacjonarnych – rynek (aczkolwiek obowiązuje prawna zasada dostosowania opłat do kosztów prowadzenia studiów). Na rynku tym konkurują ofertą wszystkie uczelnie dostarczając zdecydowanie więcej miejsc do studiowania niż wynosi liczba chętnych do ich podjęcia, przy czym w ostatnich latach zainteresowanie studiami płatnymi przemieszcza się – choć w małym stopniu – do uczelni publicznych, których udział w kształceniu studentów płacących za studia zwiększył się z 33% do 42% (ich liczba jest o 129,7 tys. mniejsza).

Koszt studiowania dla ogółu studentów stawał się nie tylko mniejszy dzięki spadkowi odsetka studentów ponoszących opłaty za studia ale i dzięki systemowi wspomagania studiujących – pomoc materialna pochłaniała w 2012 r. ponad 15% planowanych wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe (z programem pożyczek studenckich ponad 16%), co stanowiło aż 21,5%[133] wysokości dotacji podmiotowej dla uczelni publicznych. Ponadto studentów wspomagały specjalne programy stypendialne w ramach tzw. kierunków zamawianych (szczególnie korzystne, wypłacane od pierwszego roku studiów, niezależne od sytuacji socjalnej, słabo zależne od wyników nauki)[134].

9.5. Podsumowanie

Ostatnie lata przyniosły zdecydowane pogorszenie sytuacji finansowej uczelni: przede wszystkim spadła realna wysokość dotacji podstawowej, stanowiąca główny strumień dochodów uczelni publicznych, finansujący w nich studia stacjonarne, podczas kiedy liczba osób tak studiujących rosła.

Spadły także w tym samym czasie dochody z tytułu opłat za studia (wszystkie w uczelniach niepublicznych i niestacjonarne w uczelniach publicznych), ponieważ zmniejszyła się bowiem o blisko połowę liczba studiujących odpłatnie. Spadek studiujących odpłatnie wynikał przede wszystkim z demograficznego zmniejszenia się populacji osób w wieku typowym dla studiowania (19-25 lat).

[133] Na podstawie Ustaw Budżetowych (kolejne lata).
[134] Raport końcowy z badania (2014)

Takie realne zmniejszenie dochodów uczelni z tytułu działalności podstawowej niezależnie od sposobu podziału środków musiało negatywie odbić się na ich kondycji i – jak można wnioskować – na faktycznych nakładach ponoszonych na kształcenie studentów. Mechanizm międzyuczelnianej konkurencji o środki pochodzące z dotacji i o płatnych studentów zadziałał rozwarstwiająco – część uczelni znalazła się w bardzo trudnej sytuacji finansowej, niektóre z nich mają deficyt, w dodatku zdaje się on pogłębiać. Wewnętrzna restrukturyzacja podejmowana przez uczelnie może zapewne zmniejszyć jednostkowe nakłady ponoszone na kształcenie studentów, bez zwiększenia jednak skali wydatków publicznych na kształcących się bezpłatnie studentów, może nie wystarczyć by zlikwidować deficyt lub skutecznie zapobiec jego powiększaniu.[135] Z drugiej strony nacisk na oszczędzanie może skutkować pogarszaniem warunków studiowania, przede wszystkim poprzez faktyczne ograniczenie liczby zajęć, zwłaszcza prowadzonych w małych grupach, jak i ograniczenie dostępu do aktywnych form studiowania wymagających dodatkowych nakładów poza pracą nauczycieli akademickich.

Konkurowanie o studentów płacących za kształcenie – wydaje się – nie doprowadzi do podniesienia liczby studiujących, gdyż współczynniki skolaryzacji netto są wysokie i wyczerpał się również zwiększony dopływ na studia osób starszych, uzupełniających swą edukację po kilku latach pracy zawodowej, gdy - tymczasem - nie nastąpiło upowszechnienie kształcenia się przez całe życie a stopy zwrotu z edukacji nie rosną, nie ma więc dodatkowych bodźców, by podejmować studia. Można więc założyć, że dalszy spadek populacji osób młodych będzie prowadzić do dalszego zmniejszania liczby studentów opłacających swoje studia a tym samym negatywnie wpłynie na przychody uczelni. To dodatkowo wzmocni nacisk na obniżanie kosztów prowadzenia zajęć za studentami.

Niski poziom nakładów przeznaczanych na naukę studzi oczekiwania, że uczelnie będą mogły wyraźniej przeorientować swoją działalność w kierunku badań naukowych i zmniejszone wpływy na cele dydaktyczne zrekompensować środkami przeznaczonymi na badania, co powinno też pozytywnie oddziaływać na proces kształcenia i powiązanie go z najnowszą wiedzą. Warunkiem takiego procesu jest jednak wzmożenie finansowania nauki.

Sumując, istnieją przesłanki, by spodziewać się występowania w uczelniach silnej presji na obniżanie kosztów prowadzenia studiów, choć taka obniżka dla części uczelni okaże się niemożliwa a dla części niewystarczająca, by zapobiec deficytowi finansowemu. W tej sytuacji konieczne są jasne zasady postępowania, gdyby przywrócenie równowagi finansowej w uczelni okazałoby się niemożliwe. Jasne też powinny być reguły zapobiegające dostarczaniu takich usług edukacyjnych, zwanych studiami, które de facto – z racji poczynionych oszczędności – przestają nimi być.

[135] W latach 2013-2015 do uczelni publicznych kieruje się dodatkowe środki, jednak uczelnie te mają ograniczone możliwości ich wykorzystania na poprawę wyników finansowych, ponieważ jednocześnie są zobowiązane do podniesienia wynagrodzeń pracowników (ustalono w Rozporządzeniu MNiSW dla kolejnych lat minimalne stawki płac i wzrost dotacji jest przeznaczony na ich sfinansowanie).

10. Wyzwania dla jakości kształcenia w świetle nowych trendów w dydaktyce akademickiej (Andrzej Kraśniewski)

10.1. Wstęp

W ostatnim okresie narasta przekonanie, że w szkolnictwie wyższym postępuje, a nawet nasila się - będący pochodną kryteriów oceny uczelni, jej jednostek i poszczególnych pracowników, a także systemu finansowania - proces odwracania uwagi od kształcenia i koncentrowania zainteresowania na prowadzeniu badan naukowych. Przekonanie takie i związane z tym zaniepokojenie prezentują w szczególności wysocy rangą przedstawiciele instytucji międzynarodowych oraz członkowie rządów różnych krajów, zwłaszcza tych, które uchodziły i nadal uchodzą za ostoje wysokiej jakości kształcenia. Stanowisko takie można m.in. znaleźć w komunikacie Komisji Europejskiej dotyczącym konieczności dokonania zmian w europejskim szkolnictwie wyższym[136], a wyrazem działań Komisji w tym zakresie jest powołanie unijnej grupy wysokiego szczebla (High Level Group on the Modernisation of Higher Education), której zadaniem jest przedstawienie propozycji takich zmian.

Ogłoszony w czerwcu 2013 r. pierwszy raport tej grupy[137], zawierający zalecenia dotyczące sposobów poprawy jakości kształcenia w uczelniach europejskich, wzywa rządy krajów członkowskich Unii Europejskiej do przeznaczenia odpowiednich środków na doskonalenie jakości kształcenia, a w szczególności wdrażanie nowoczesnych metod i technik kształcenia. Podobnie brzmi przesłanie drugiego, opublikowanego w październiku 2014 r. raportu tej grupy[138]. Zawiera on m.in. adresowane do rządów krajów członkowskich Unii wezwanie do wdrożenia mechanizmów wspierających różnicowanie dostępnej w systemie szkolnictwa wyższego oferty edukacyjnej, z wykorzystaniem nowych technik kształcenia.

Nie czekając na zalecenia Komisji Europejskiej, niektóre kraje podjęły już wcześniej konkretne działania zmierzające do modernizacji systemu kształcenia i poprawy jakości kształcenia. Przykładowo, w Niemczech realizowany jest rządowy program Quality in Teaching Pact - 102 uczelnie w okresie 2012-2016 uzyskają na ten cel ok. 2 mld euro.

Nie lekceważąc barier utrudniających wprowadzanie projakościowych zmian w procesie kształcenia na poziomie wyższym, można zauważyć, że wokół spraw kształcenia panuje obecnie nieco lepszy klimat, niż to miało miejsce jeszcze niedawno, kiedy to uwaga zarówno polityków, jak i społeczności akademickiej skupiona była niemal wyłącznie na badaniach i wdrażaniu ich wyników.

---

[136] *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, European Commission, COM(2011) 567, 20 September 2011.

[137] *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission, June 2013; http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

[138] *New modes of learning and teaching in higher education*, High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission, October 2014; http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf.

10.2. O jakości kształcenia nieco inaczej

Mówiąc o jakości kształcenia i zapewnianiu jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, wiele uwagi poświęcamy zwykle formalnym aspektom tego zagadnienia – wymaganiom, standardom, procedurom, w mniejszym stopniu zajmując się tym, co stanowi istotę dobrego kształcenia – procesom, które sprawiają, że osoba kończąca studia wynosi z nich jak najwięcej kompetencji użytecznych w karierze zawodowej i życiu osobistym.

W dalszych rozważaniach skoncentrujemy się więc na jakości kształcenia utożsamianej z jakością kompetencji (efektów kształcenia) osiąganych przez studenta, będących wynikiem procesu prowadzącego do uzyskania dyplomu ukończenia studiów, czyli – używając języka ram kwalifikacji – do uzyskania kwalifikacji pierwszego lub drugiego stopnia[139].

W takim rozumieniu, oceniając jakość (efektów) kształcenia uzyskanych przez osobę kończącą studia, trzeba wziąć pod uwagę:

a) jakość „kwalifikacji jako takiej", tzn. jakość zestawu efektów kształcenia zdefiniowanych przez jednostkę prowadzącą studia (a uchwalonych przez senat uczeni) dla rozpatrywanego programu kształcenia,
b) stopień, w jakim osoba kończąca studia osiągnęła założone dla programu efekty kształcenia (a także, dodatkowo, inne efekty).

Jakość zestawu efektów kształcenia przypisanych danemu programowi kształcenia (jakość „kwalifikacji jako takiej") można rozpatrywać w szczególności ze względu na to, czy zestaw ten:

- spełnia formalne wymagania, określone w przepisach prawa, a zwłaszcza czy zdefiniowane efekty kształcenia reprezentują właściwy „poziom" wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zdefiniowany w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- zapewnia właściwe proporcje efektów w podstawowych trzech kategoriach (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne), a także równowagę umiejętności związanych z kierunkiem studiów i umiejętności ogólnych (miękkich),
- jest wartościowy z punktu widzenia rynku pracy (zapewnia „zatrudnialność").

Wymagania, zalecenia i wskazówki dotyczące formułowania efektów kształcenia, tak aby w wysokim stopniu spełniały ww. postulaty, zostały przedstawione w publikacji poświęconej w znacznym stopniu tym zagadnieniom[140]. Nie będą one przedmiotem dalszych rozważań.

Efekty osiągane w istocie przez studenta kończącego studia zależą nie tyle od intencji twórców programu kształcenia (zakładanych efektów kształcenia), ile od tego, w jaki sposób został zaprojektowany i jak jest realizowany program studiów.

---

[139] Jakkolwiek część rozważań odnosi się także do innych kwalifikacji (kwalifikacji trzeciego stopnia, kwalifikacji podyplomowych), koncentrujemy uwagę na studiach prowadzących do uzyskania tytułu zawodowego licencjata/inżyniera lub magistra (lub równoważnych).

[140] A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, ISBN 978-83-63277-00-0, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, listopad 2011.

Dobrze zaprojektowany program studiów, składający się z pewnej liczby modułów kształcenia (szeroko rozumianych przedmiotów):

- umożliwia osiągnięcie wszystkich założonych efektów kształcenia - w wyniku realizacji wchodzących w jego skład modułów kształcenia lub w inny sposób[141],
- tworzy warunki sprzyjające osiągnięciu przez studenta założonych efektów kształcenia.

Biorąc pod uwagę, że regulacje prawne wymuszają zdefiniowanie efektów kształcenia dla każdego modułu kształcenia, do wykazania, że wszystkie założone w programie kształcenia efekty kształcenia mogą być uzyskane w wyniku realizacji zestawu modułów kształcenia tworzącego programu studiów, można użyć np. matrycy efektów kształcenia – mechanizm ten jest opisany w przywołanej wcześniej publikacji.

W dalszych rozważaniach poświęcimy uwagę temu, w jaki sposób zaprojektować program studiów, aby zmaksymalizować skuteczność kształcenia – doprowadzić do tego, aby student wyniósł ze studiowania jak najwięcej efektów (kompetencji), czyli – mówiąc inaczej – aby osiągnąć jak najwyższą jakość kształcenia. W tym kontekście projektowanie programu studiów jest rozumiane bardzo szeroko; obejmuje w szczególności ogólną strukturę programu oraz zestaw modułów, przy czym dla każdego z tych modułów określone są efekty kształcenia, formy zajęć, metody i techniki ich prowadzenia, a także metody weryfikacji efektów kształcenia (sprawdzenia, czy i w jakim stopniu student osiągnął założone efekty). Mówiąc o projektowaniu, mamy na myśli proces dynamiczny, w wyniku którego następuje ciągłe doskonalenie programu. Nie zajmujemy się przy tym kwestią, czy realizacja programu studiów (proces dydaktyczny) przebiega w rzeczywistości zgodnie z tym, jak został on zaprojektowany – udzielenie odpowiedzi na tak postawione pytanie jest jednym z podstawowych zadań wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania będą pewne trendy i koncepcje, które w warunkach polskich można uznać za w znacznym stopniu innowacyjne. Ze względu na doświadczenia zawodowe autora podawane przykłady będą się niekiedy odwoływały do kształcenia w obszarze nauk technicznych, jednakże w większości przypadków ilustrowane nimi rozważania mają charakter ogólny – odnoszą się w równym stopniu do innych obszarów kształcenia.

10.3.Nowe koncepcje w kształceniu

Zmiany i innowacje w kształceniu na poziomie wyższym kojarzą się dziś często z coraz bardziej powszechnym wykorzystaniem technik ICT. Taki właśnie punkt widzenia dominuje w dokumentach Komisji Europejskiej, w tym w przewołanym we wstępie komunikacie dotyczącym konieczności dokonania zmian w europejskim szkolnictwie wyższym. W istocie, techniki ICT przynoszą liczne korzyści, wynikające zwłaszcza ze zwiększenia dostępności różnych form kształcenia oraz skuteczności kształcenia

[141] Niektóre efekty kształcenia, zwłaszcza w kategorii kompetencji społecznych, mogą nie być związane z konkretnymi modułami kształcenia; ich osiągnięcie może wynikać z przebywania w środowisku akademickim i zachodzących w nim interakcji.

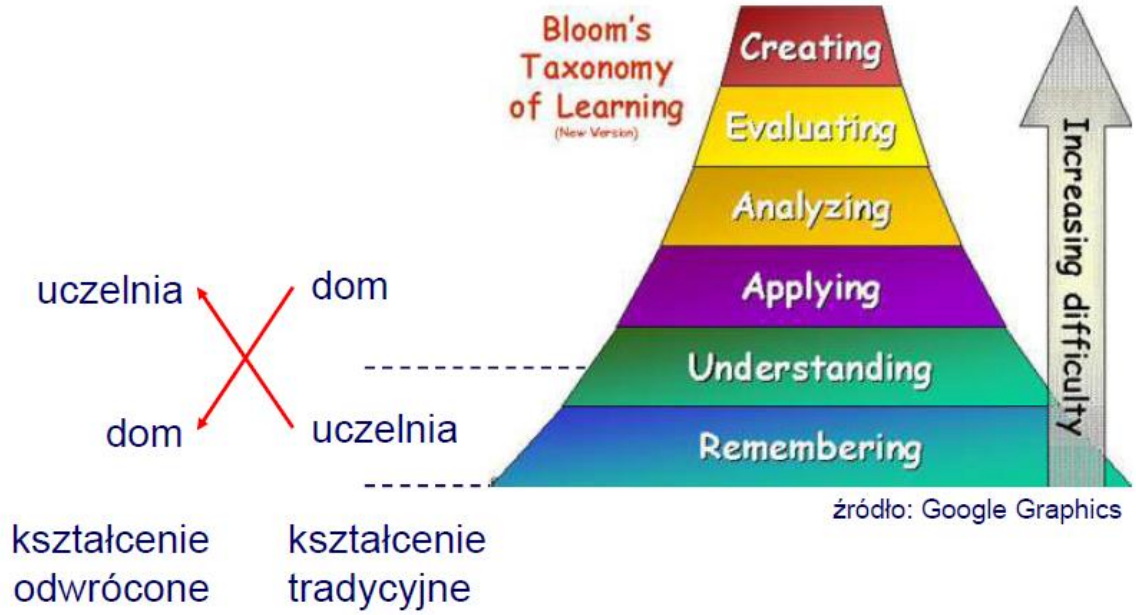
komplementarnego (blended learning), w którym kształcenie tradycyjne (stacjonarne) wspomagane jest technikami e-learningu,
Nie umniejszając pożytków płynących z wykorzystania tych technik, wydaje się[142], że równie duży, a może większy wpływ na podniesienie jakości kształcenia mają rozwiązania, które ukierunkowują proces dydaktyczny na studenta, aktywizując go, zachęcając do współdziałania z innymi studentami i interakcji z prowadzącymi zajęcia, motywując w ten sposób do większego zaangażowania w proces zdobywania wiedzy i umiejętności.
Opisane niżej rozwiązania dotyczące programów studiów, mogące mieć istotny wpływ na zwiększenie skuteczności procesu nabywania przez studenta pożądanych kompetencji, a więc na poprawę jakości kształcenia, uwzględniają przede wszystkim ten motywacyjny aspekt procesu dydaktycznego. Są one przedstawione w kolejności odpowiadającej wzrastającej „złożoności" zastosowania – od rozwiązań dotyczących pojedynczego przedmiotu do rozwiązań dotyczących ogólnej struktury programu studiów.

10.3.1. Zmiana podejścia do prowadzenia przedmiotu

Typowym, a niekiedy dominującym komponentem większości „tradycyjnych" przedmiotów prowadzonych na polskich uczelniach jest wykład. Jednym ze sposobów uaktywnienia studentów i zapewnienia interakcji nauczyciel-studenci podczas wykładu – dość często stosowanym w uczelniach amerykańskich - jest wykorzystanie przez studentów prostych urządzeń, tzw. klikerów (ang. clickers). Klikery mogą być użyte do przekazywania prowadzącemu zajęcia „na bieżąco" prostych informacji; mogą przykładowo służyć do informowania wykładowcy o stopniu zrozumienia przez słuchaczy przekazywanych na wykładzie treści. Każdy ze studentów wciska odpowiedni przycisk (w najprostszym przypadku dwa przyciski odpowiadają informacji „rozumiem" i „nie rozumiem"), zaś wykładowca na ekranie swojego komputera obserwuje na bieżąco zbiorcze wyniki „głosowania" i może stosownie reagować, np. powtarzając lub szerzej komentując pewne niezbyt dobrze zrozumiane fragmenty swojego przekazu.
Wykład czy inny podobny sposób przekazywania wiedzy może odbywać się także asynchronicznie, co dawniej było typowe dla nauczania „na odległość", obecnie zaś jest stosowane także na studiach o charakterze stacjonarnym jako alternatywna lub uzupełniająca forma przekazu. Zarejestrowane wykłady (prowadzone w studio lub „na żywo") udostępniane są studentom w Internecie w postaci zestawu plików multimedialnych, które student może odtwarzać w dogodnym czasie i – co zapewne ważniejsze – w dostosowanym do swoich możliwości percepcyjnych tempie, np. powtarzając trudniejsze fragmenty.
Udostępnianie studentom wykładów w Internecie nie oznacza rezygnacji z wykładów prowadzonych na uczelni, umożliwia jednak - w przypadku gdy udostępnienie to ma miejsce z odpowiednim „wyprzedzeniem" - zasadniczą zmianę sposobu ich prowadzenia; mogą one być skoncentrowane się na wybranych zagadnieniach i mieć formę zbliżoną do sesji pytań i odpowiedzi.
Rejestrowanie i udostępnianie wykładów stwarza dodatkowo możliwość odmiennego od tradycyjnego podziału materiału - odejścia od koncepcji zajęć trwających nieprzerwanie ok. jednej godziny oraz nieco innej formy jego prezentacji. Istotne znaczenie mają w tym

[142] Jest to pogląd autora wynikający z obserwacji zachowania studentów, lecz niepoparty badaniami; został on zaprezentowany wcześniej m.in. w: A. Kraśniewski, "Ensuring the Quality of Teaching and Learning in the Higher Education Modernisation Agenda", w: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (Eds.), *The modernisation of European Universities: Cross-National Academic Perspectives*, pp. 149-166, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissesnschafteen, Frankfurt am Mein, 2012.

zakresie doświadczenia rozszerzającej swój zasięg oddziaływania poza system oświaty (także w kierunku szkolnictwa wyższego) Akademii Khana[143], wskazujące, że najbardziej skuteczną formą przekazu są pliki wideo o czasie wyświetlania ok. 10 minut, co odpowiada zdolności pełnej koncentracji uwagi przez słuchacza.
Rysunek 2. Koncepcja kształcenia odwróconego.



Opisane rozwiązania stały się podstawą ukształtowania modelu kształcenia „odwróconego" (flipped *education*, flipped learning)[144]. Zgodnie z tą koncepcją student „słucha" wykładu w domu – w dowolnym czasie, w tempie dostosowanym do indywidualnych potrzeb, natomiast inne komponenty przedmiotu, służące przede wszystkim nabywaniu umiejętności, tradycyjnie realizowane w domu - projekt lub inne formy „pracy własnej" (np. typowe na uczelniach zachodnich prace domowe), realizuje na uczelni, zwykle w formie zajęć w grupie, obejmujących interakcję z nauczycielem i innymi studentami. Kształcenie odwrócone oznacza w istocie, że student samodzielnie realizuje najłatwiejszy etap procesu uczenia się - ulokowane najniżej w taksonomii Blooma „przyswajania wiedzy", bardziej wymagające etapy tego procesu przenosząc w mury uczelni, gdzie istnieje możliwość skorzystania z pomocy kolegów i nauczyciela akademickiego.
Kształcenie odwrócone na poziomie wyższym jest w Polsce rzadkim zjawiskiem – interesujący eksperyment w tym zakresie, obejmujący także wiele innych ciekawych rozwiązań, jest realizowany na Politechnice Śląskiej w Gliwicach[145].
Kolejnym krokiem w kierunku ułatwienia studentowi efektywnego uczenia się w dowolnym czasie i miejscu jest tworzenie materiałów dydaktycznych zawierających pewne elementy „inteligencji", umożliwiającej samoadaptację - dopasowanie się do potrzeb konkretnego studenta. Korzystając z „inteligentnych" materiałów dydaktycznych,

[143] *Khan Academy - A free world-class education for anyone anywhere*; https://www.khanacademy.org/about.
[144] N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, K.M. Arfstrom, *A Review of Flipped Learning*, Flipped Learning Network, 2013.
[145] J. Rutkowski, K. Moscinska, „Self-Directed Learning and Flip Teaching, Electric Circuit Theory Case Study", 41st SEFI (European Association for Engineering Education) Conf., Leuven, 2013; http://www.sefi.be/conference-2013/images/93.pdf.

student - po zapoznaniu się z pewnym fragmentem materiału (np. po „wysłuchaniu" kilku wykładów) - poddaje się odpowiednio skonstruowanemu testowi, a system nadzorujący, na podstawie analizy odpowiedzi studenta, proponuje mu sekwencję dalszych działań, obejmującą – jeśli jest taka potrzeba – powrót do niektórych wcześniej studiowanych partii materiału (np. ponowne „wysłuchane" określonego wykładu).

10.3.2. Wykorzystanie otwartych zasobów edukacyjnych

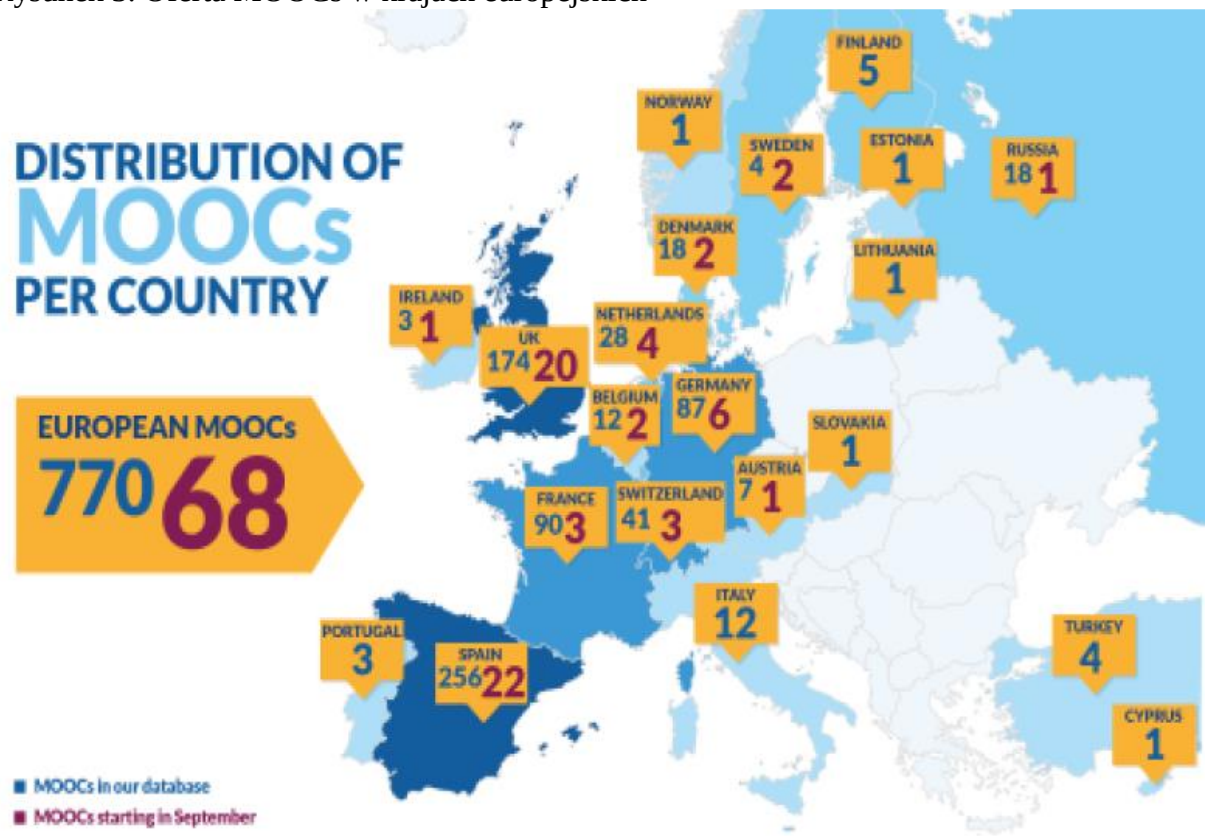
Otwarte zasoby edukacyjne (Open Educational Resources) są to różnego typu materiały edukacyjne objęte wolnymi licencjami lub przeniesione do domeny publicznej, udostępnione dzięki wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT). Zasoby takie można wykorzystać bezpośrednio lub zaadaptować do własnych potrzeb i ewentualnie przekazać do użytku innym.
Pionierskim i zapewne najbardziej znanym przykładem tworzenia otwartych zasobów edukacyjnych w obszarze szkolnictwa wyższego jest projekt OpenCourseWare, realizowany począwszy od 2002 roku przez Massachusetts Institute of Technology (MIT)[146]. Uczelnia ta udostępniła w Internecie do swobodnego wykorzystania niemal wszystkie materiały dydaktyczne używane w kształceniu swoich studentów. Obecnie (sierpień 2014 r.) są to materiały związane z 2150 przedmiotami, z których miesięcznie korzysta ponad milion użytkowników, z czego 9% to pracownicy uczelni, 42% - studenci, 43% - osoby uczące się samodzielnie (samokształcące się), a 6% - inni użytkownicy[147].
Podobny projekt stara się realizować Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie. W 2010 r. uruchomiony został serwis Open AGH - repozytorium materiałów dydaktycznych przygotowanych przez pracowników, doktorantów i studentów AGH[148]. AGH jest jedyną polską uczelnią należąca do OpenCourseWare Consortium, w ramach którego uczelnie z całego świata, w tym wspomniany wyżej MIT, udostępniają gromadzone przez siebie otwarte zasoby edukacyjne.
Jako otwarty zasób edukacyjny jest także traktowana Wikipedia.
Od dwóch lat niezwykłe zainteresowanie w środowisku akademickim wzbudza nowa, niezwykle dynamicznie rozwijająca się forma świadczenia usług edukacyjnych na poziomie wyższym, oparta w znacznym stopniu na otwartych zasobach edukacyjnych, w źródłach angielskojęzycznych określana jako *Massive Open On-line Courses* (MOOCs)[149,150,151].
Termin MOOC oznacza przedmiot oferowany w systemie kształcenia przez Internet, na który może się zapisać (bezpłatnie) dowolna liczba „studentów"; w praktyce może to uczynić każda osoba mająca dostęp do Internetu, bez względu na posiadane kwalifikacje formalne (w szczególności nie jest wymagane posiadanie świadectwa ukończenia szkoły średniej). Osoba taka ma dostęp do odpowiednio przygotowanych materiałów dydaktycznych (często „inteligentnych"), umożliwiających samokształcenie oraz weryfikację nabywanej wiedzy i umiejętności. Może ona także za stosunkowo niewielką

[146] MIT OpenCourseWare; http://ocw.mit.edu/about.
[147] MIT OpenCourseWare. Site Statistics; http://ocw.mit.edu/about/site-statistics (dostęp 30.08.2014).
[148] Open AGH: Otwarte Zasoby Edukacyjne; http://open.agh.edu.pl/index.php?id=1&theme=1280.
[149] M. Goebel, *MOOCs - Massive Open Online Courses*, EUA Occasional Paper, European University Association, Jan. 2013, update Jan. 2014;
http://www.eua.be/Libraries/Publication/MOOCs_Update_January_2014.sflb.ashx.
[150] M. Waldrop, „Campus 2.0: MOOCs are transforming higher education - and providing fodder for scientific research", *Nature*, 14 March 2013.
[151] A.P. Kelly, *Disruptor, Distracter, or What? A Policymaker's Guide to Massive Open Online Courses (MOOCs)*, Bellwether Education Partners, May 2014; http://bellwethereducation.org/sites/default/files/BW_MOOC_Final.pdf.

opłatą uzyskać – pod warunkiem zaliczenia testów i zdania egzaminów (sprawdzanych najczęściej automatycznie lub przez innych studiujących) – certyfikat zaliczenia takiego przedmiotu.
Przedmioty typu MOOC oferują najczęściej konsorcja współtworzone przez firmy z branży IT, działające w formule *for-profit* lub *not for-profit*, obsługujące przedsięwzięcie od strony organizacyjnej i technicznej, oraz uczelnie lub grupy wykładowców, odpowiedzialne za wkład merytoryczny i jakość. Przykładami takich inicjatyw są: Coursera (w przedsięwzięcie to jest zaangażowanych kilkadziesiąt uczelni, m.in. Stanford University, Princeton University, EPFL w Lozannie, University od Edinburgh), edX (konsorcjum utworzone i zarządzane przez MIT i Harvard University, obejmujące wiele innych uczelni), Udacity (firma utworzona przez profesorów ze Stanford University; jej partnerami biznesowymi są m.in. Google, Microsoft, Facebook; współpracuje ona także z Pearson VUE) oraz Futurelearn (konsorcjum utworzone przez Open University UK, obejmujące kilkanaście innych uczelni brytyjskich i nieliczne uczelnie spoza Wielkiej Brytanii).
MOOC - ze względu na ogólną koncepcję prowadzenia zajęć i używane materiały dydaktyczne - nie różni się zbytnio od typowego przedmiotu oferowanego w systemie studiów przez Internet prowadzonych od lat przez wiele uczelni. Tym, co odróżnia MOOC od typowych przedmiotów znajdujących się w ofercie uczelni, jest przede wszystkim skala przedsięwzięcia - nierzadko ponad 100 000 zarejestrowanych studentów (dotychczasowy rekord „frekwencji" dzierży *Introduction to Computer Science* – przedmiot oferowany przez Udacity, na który zarejestrowało się ponad 270 000 osób). Nie znaczy to oczywiście, że tak dużo osób kończy zajęcia sukcesem – warunki uzyskania certyfikatu potwierdzającego „ukończenie przedmiotu" spełnia typowo ok. 10% rozpoczynających naukę.
Kluczowe jest oczywiście pytanie o relację między przedmiotami prowadzonymi w trybie MOOC i tradycyjnymi formami kształcenia oferowanymi przez uczelnie. Istotne jest zwłaszcza, czy uczelnie będą uznawać certyfikaty poświadczające spełnienie warunków zaliczenia przedmiotów typu MOOC. Niektóre uczelnie uznają „własne" MOOCs, po przeprowadzeniu odpowiednich sprawdzianów efektów kształcenia osiągniętych przez studenta. Inne polegają na weryfikacji efektów kształcenia prowadzonej przez renomowane firmy międzynarodowe (np. Pearson VUE). Jeszcze inne opracowały i stosują odpowiednie procedury weryfikacji i uznawania kompetencji zdobytych w tej formie oraz przydzielania stosownej liczby punktów – w sposób podobny jak to ma miejsce w przypadku innych form kształcenia pozaformalnego.
Certyfikaty MOOC zaczynają uznawać też pracodawcy - w oparciu o walidację przeprowadzaną przez odpowiednie podmioty (np. Pearson VUE) lub „własne" procedury weryfikacji kompetencji nabytych przez pracowników.
Niezwykle dynamiczna ekspansja kształcenia w trybie MOOC nastąpiła w bardzo krótkim czasie. Jeszcze w 2011 r. idea ta była mało znana; obecnie z tej formy kształcenia korzystają miliony osób. W okresie dwóch lat (luty 2012 – kwiecień 2014) Coursera, korzystając z oferty 108 uczelni z 22 krajów, uruchomiła 641 przedmiotów typu MOOC, prowadzonych w 12 językach, na które zarejestrowało się 7.1 mln osób z ponad 200 krajów. Zakres tematyczny tych przedmiotów obejmuje pełne spektrum dyscyplin akademickich.
Choć kształcenie w trybie MOOC jest prowadzone przede wszystkim przez instytucje amerykańskie, coraz większa liczba uczelni i innych instytucji działających na innych kontynentach, przede wszystkim w Europie, wdraża ten model kształcenia. Niestety, na

mapie obrazującej powstawanie oferty MOOC w Europie, na której we wrześniu 2014 r. uwidoczniono ponad 800 pozycji, Polska jest „białą plamą”[152] (Rys. 3).

Rysunek 3. Oferta MOOCs w krajach europejskich



źródło: European MOOCs Scoreboard

Nie znaczy to, że polscy studenci nie korzystają z MOOCs. Udostępnione materiały dydaktyczne związane z tego typu przedmiotami są wykorzystanie w realizacji niektórych modułów kształcenia na studiach prowadzonych w języku angielskim przez Politechnikę Łódzką - International Faculty of Engineering. Poza tym studenci, a także absolwenci studiów korzystają z MOOCs w celu samokształcenia – w obszarze związanym lub niezwiązanym z kierunkiem studiów.

Można oczywiście rozwijać ideę korzystania przez studentów polskich uczelni z ogólnodostępnych przedmiotów typu MOOC oferowanych przez różne konsorcja. W podobny sposób można też wykorzystać inne tego typu zasoby, takie jak materiały udostępnione przez MIT. Można też próbować umieszczać przedmioty typu MOOC opracowane przez polskie uczelnie na istniejących platformach udostępnianych uczelniom z różnych krajów na zasadach komercyjnych. Znacznie dalej idącą propozycją byłoby stworzenie konsorcjum obejmującego polskie uczelnie, oferującego na własnej platformie przedmioty typu MOOC w polskiej wersji językowej.

Trudno na razie ocenić, czy ekspansja MOOC ma cechy przełomowej innowacji (*disruptive* innovation), która w istotny sposób zmieni funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego. Tak twierdziło jeszcze niedawno wielu przedstawicieli opiniotwórczych gremiów. Dziś entuzjazm związany z tą inicjatywą jakby nieco osłabł,

[152] European MOOCs Scoreboard; http://www.openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs (dostęp 31.10.2014)

co nie oznacza, że wygasł – wydaje się, że MOOCs pozostaną - przynajmniej przez najbliższe lata - stałym elementem „krajobrazu" szkolnictwa wyższego.

10.3.3. Kształcenie ukierunkowane problemowo i oparte na projektach

Wyraźnie zauważalnym trendem w kształceniu staje się przechodzenie od tradycyjnych form prowadzenia zajęć (wykład, ćwiczenia audytoryjne, ćwiczenia laboratoryjne) do aktywizujących studenta form zintegrowanych, określanych jako:

- kształcenie ukierunkowane problemowo (*problem-based learning*),
- kształcenie oparte na projektach (*project-based learning*).

Obie te bliskie sobie formy (kształcenie ukierunkowane problemowo jest nastawione bardziej na zdobywanie wiedzy, kształcenie oparte na projektach – na stosowanie wiedzy) są często łączone - występują w różnej proporcji. W dalszych rozważaniach obie ww. formy i ich kombinacja są określane skrótem PBL.

W ramach PBL studenci rozwiązują problemy lub realizują projekty osadzone w realiach - wynikające z praktyki, często w znacznym stopniu otwarte („niedookreślone"), niekiedy dość złożone. Studenci pracują w zespołach, złożonych najczęściej z 3-8 osób, pod opieką nauczyciela. Zespół spotyka się typowo na kilka godzin, dwa-trzy razy w tygodniu. Na spotkaniu następuje prezentacja posiadanej, w tym nowo pozyskanej wiedzy (poszczególni członkowie zespołu przedstawiają wyniki własnych działań), prowadzona jest „burza mózgów", między innymi w celu coraz bardziej precyzyjnego zdefiniowania problemu, następuje ocena stanu prac, identyfikacja zadań do wykonania oraz ustalany jest podział prac.

Istotą PBL jest integracja tematyczna zagadnień występujących tradycyjnie w różnych przedmiotach, przy czym w miarę postępów w rozwiązywaniu problemu lub realizacji projektu następuje ona na coraz wyższym stopniu zaawansowania – mówimy niekiedy o tzw. spirali PBL[153].

Moduły kształcenia typu PBL mogą występować w programie studiów na wybranych etapach jego realizacji (na określonych semestrach) lub przez cały okres realizacji programu, równolegle z innymi modułami kształcenia. Realizacja PBL związana jest przy tym często ze stosowaniem podejścia JIT (*just in time*) do nauczania teorii, zwłaszcza jeśli moduły PBL występują na początkowych semestrach studiów. Studenci otrzymują wówczas wiedzę teoretyczną, z której robią bezpośredni użytek, rozwiązując postawiony problem.

Istnieją uczelnie szczególnie intensywnie wykorzystujące koncepcję PBL. Należą do nich m.in.: Uniwersytet w Maastricht (Holandia) i Uniwersytet w Aalborg (Dania). Obie utworzone zostały niemal „od zera" na mocy aktów prawnych wiążących się z przeznaczeniem odpowiednich środków publicznych, przy czym wyraźnie została określona ich misja – kształcenie w sposób innowacyjny oparte na PBL. Obie są też znane na świecie ze znakomitego przygotowania absolwentów do potrzeb rynku pracy, a liczba kandydatów na studia, w tym kandydatów z zagranicy, znacznie przekracza w nich limity rekrutacyjne.

Jako przykład kształcenia ukierunkowanego problemowo może służyć organizacja zajęć w School of Business and Economics na Uniwersytecie w Maastricht. W tej dużej jednostce, kształcącej ok. 4000 studentów, semestr podzielony jest – podobnie jak w całej uczelni - na dwa półsemestry (po 8 tygodni), przy czym w każdym półsemestrze student

[153] T Kenyon, et al., "Problem Based Learning in Electronic Engineering", *Supply and Demand in Engineering*, 2002; www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/PBL_EE_UCL.ppt.

realizuje dwa moduły PBL (i nic więcej). Moduł PBL obejmuje w każdym tygodniu zajęć dwa spotkania z tutorem (po 2 godz.), a niekiedy dodatkowo także wykład (2 godz.). Oznacza to, że student ma w tygodniu ok. 10 godzin zajęć „kontaktowych" na uczelni. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na posiadane przez opisywaną jednostkę zasoby lokalowe. Dysponuje ona zaledwie jedną salą audytoryjną (500 miejsc) oraz ok. 100 małymi salami - na zajęcia PBL.

Doświadczenia Maastricht przeczą dość rozpowszechnionej tezie, że nie jest możliwe prowadzenie kształcenia ukierunkowanego problemowo dla dużych grup studentów. Na podstawowy moduł kształcenia - *Management of Organisations and Marketing*, wspólny dla wszystkich prowadzonych w School of Business and Economics programów studiów, zarejestrowano ostatnio 1080 studentów. Zostali oni podzieleni na 74 grupy realizujące zajęcia typu PBL, prowadzone przez 24 tutorów – część z nich to doktoranci i studenci studiów drugiego stopnia.

Skuteczność PBL w zakresie przygotowania absolwentów do potrzeb rynku pracy ilustrują wyniki badań przeprowadzonych w Danii. Wynika z nich, że okres pełnej adaptacji do wykonywania zadań zawodowych osoby kończącej studia inżynierskie wynosi w przypadku kształcącego w sposób tradycyjny Duńskiego Uniwersytetu Technicznego w Lyngby ok. dwóch lat, natomiast w przypadku realizującego kształcenie oparte na projektach Uniwersytetu w Aalborg - ok. pół roku[154].

Pewnego rodzaju rozwinięciem idei PBL jest wykorzystanie w procesie kształcenia koncepcji znanej pod nazwą Design Thinking. Design Thinking jest metodą projektowania, której wykorzystanie prowadzi do tworzenia – najczęściej przez interdyscyplinarne zespoły - innowacyjnych produktów lub usług, w oparciu o głębokie zrozumienie problemów i potrzeb użytkowników [155]. W polskim środowisku akademickim metoda ta została upowszechniona dzięki temu, że stała się elementem realizowanego przez MNiSW programu *TOP 500* Innovators – zapoznają się z nią uczestniczy tego programu podczas pobytu na Stanford University lub UC Berkeley. Włączanie studentów w powstające w Polsce liczne inicjatywy oparte na wyniesionych z USA doświadczeniach związanych z realizacją idei Design Thinking można traktować jako zaawansowaną formę realizacji kształcenia w formule PBL.

Jako rozwinięcie idei PBL można traktować także przedsięwzięcia realizowane w ramach inicjatywy znanej pod nazwą DEMOLA [156]. Studenci stanowiący część interdyscyplinarnych zespołów, w skład których wchodzą także nauczyciele akademiccy i pracownicy instytucji sektora gospodarczo-społecznego, uczestniczą w realizacji projektów, mających na celu pobudzenie przedsiębiorczości i kultury innowacyjności w regionie. Regionem, w którym zapoczątkowano realizację tej koncepcji współdziałania, było Tampere (Finlandia); obecnie jest ona realizowana już w kilku innych krajach (Szwecja, Litwa, Węgry, Słowenia).

Rozpatrując możliwość podniesienia poziomu aktywności studentów poprzez wprowadzenie elementów kształcenia w formie PBL, należy stwierdzić, że kompleksowe wdrożenie tej idei w całym programie studiów jest trudne – największe szanse realizacji takiego przedsięwzięcia istnieją w przypadku opracowywania nowych programów (nowych kierunków studiów), w związku z możliwościami wynikającymi z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Łatwiejsze jest „cząstkowe" wprowadzenie PBL. Pozostaje wówczas do rozstrzygnięcia sposób wkomponowania modułu (modułów)

[154] E. de Graaff, dyskusja na 41st SEFI (European Association for Engineering Education) Conf., Leuven, 2013.

[155] Co to jest Design Thinking? http://designthinking.pl/co-to-jest-design-thinking.

[156] A. Salomaa, Innovation in Higher Education: Case Demola, *Innovation in Higher Education Conf*., Bruksela, 2013; http://ec.europa.eu/education/events/2013/20131118/salomaa_en.pdf.

PBL w program studiów: podjęcie decyzji, czy tego typu zajęcia odbywają się w ramach jednego (dwóch) początkowych semestrów, czy też – co wydaje się łatwiejsze, choć zapewne mniej korzystne dla studentów - w cyklu dyplomowania, jako alternatywna forma realizacji pracy dyplomowej.
Mało kosztownym działaniem zmierzającym tym kierunku byłaby zmiana podejścia do sposobu formułowania tematów prac dyplomowych, ale także tematów projektów objętych programem studiów. Zadania stawiane studentom (zwłaszcza wykonawcom magisterskich prac dyplomowych), powinny być:

- bardziej złożone (do rozwiązania w zespole),
- bardziej otwarte, „niedookreślone",
- obejmujące szeroki zakres wymagań (przykładowo, w przypadku studiów inżynierskich - wymagania techniczne i nietechniczne),
- związane z najnowszymi osiągnięciami w określonej dyscyplinie,
- w pewnym stopniu „nietypowe" - nierozwiązywalne przy użyciu rutynowych metod, wymagające nowego podejścia zawierającego elementy pracy badawczej.

W tym kontekście sensowny wydaje się postulat, aby tematyka pracy dyplomowej była początkowo określona „zgrubnie", a sformułowanie zadania następowało w wyniku uzgodnień między studentem (studentami) i kierownikiem pracy. Stosowana w wielu uczelniach praktyka „zatwierdzania" tematów prac dyplomowych (przez radę wydziału lub inny podmiot) zanim zostaną one przedstawione studentom jawi się zatem jako działanie niesprzyjające wyzwalaniu inicjatywy i rozwijaniu kreatywności studentów.
Innym istotnym postulatem dotyczącym prowadzenia projektów i prac dyplomowych, wynikającym z „filozofii" PBL jest dopuszczanie, a wręcz stymulowanie uczenia się „na błędach".
Wdrożenie idei kształcenia w oparciu o moduły PBL, jak również innych form kształcenia o podobnym charakterze, wymaga - oprócz pozytywnego nastawienia władz jednostki prowadzącej studia i przynajmniej części nauczycieli akademickich, a także przeznaczenia odpowiednich środków finansowych związanych z „oprzyrządowaniem" realizacji projektów - spełnienia kilku innych „nietrywialnych" warunków. Niezbędne są m.in.:

- dobra współpraca z instytucjami zewnętrznymi (tematy projektów powinny odnosić się do praktyki),
- zmiany w sposobie rozliczania pensum – odejście od ściśle zdefiniowanych form prowadzenia zajęć,
- zmiany w infrastrukturze „lokalowej" (zwiększenie zasobu miejsc przeznaczonych do pracy w małych grupach kosztem części sal audytoryjnych),
- właściwe przygotowanie nauczycieli akademickich - w zakresie organizacji i prowadzenia zajęć.

10.3.4. Kształcenie oparte na badaniach

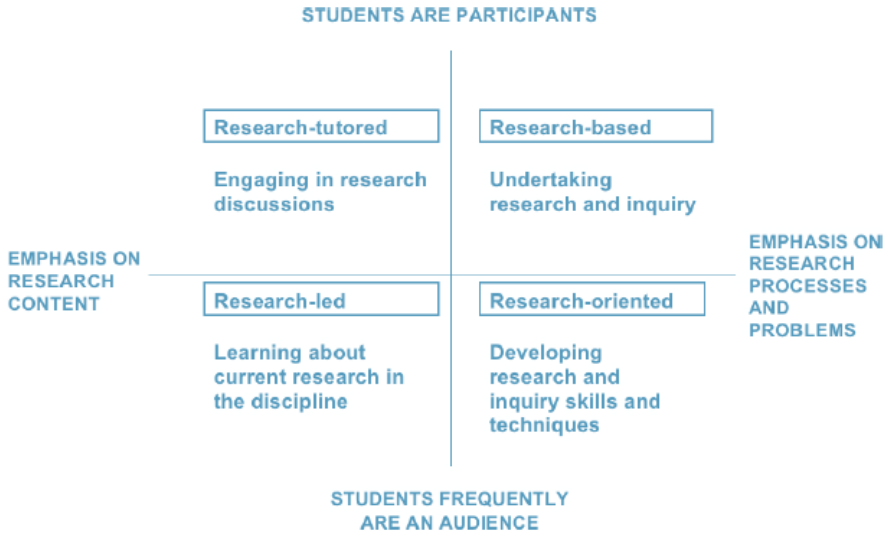
Idea integracji kształcenia i badań oraz związana z nią koncepcja kształcenia opartego na badaniach jest zwykle postrzegana w środowisku akademickim jako preferowany model kształcenia, zwłaszcza na studiach drugiego stopnia w uczelniach mających ambicje posiadania statusu uczelni badawczych. Ostatnio dokonana nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym wręcz obliguje jednostki prowadzące studia o profilu ogólnoakademickim do realizacji tego typu kształcenia – także na studiach pierwszego stopnia.

W środowisku akademickim termin „kształcenie oparte na badaniach” jest niekiedy rozumiany jako przekazywanie studentom wiedzy na temat najnowszych osiągnięć badawczych w danym obszarze wiedzy. Taka forma prowadzenia zajęć jest jednak tylko jedną z możliwości realizacji idei kształcenia opartego na badaniach. Inne możliwości opisuje system pojęciowy, ugruntowany w języku angielskim, używający terminów trudnych do zgrabnego przetłumaczenia na język polski. Ujmując rzecz opisowo, różne formy kształcenia opartego na badaniach klasyfikuje się w zależności od:

- stopnia aktywności studentów (czy studentom przede wszystkim przekazywana jest wiedza, czy wykorzystują oni wyniki badań do realizacji określonych zadań, czy też wykonują oni konkretne zadania badawcze),
- ukierunkowania (czy na wyniki badań, czy też na metodykę prowadzenia procesu badawczego).

Jest to zilustrowane na Rys. 4[157].

Rysunek 4. Różne formy kształcenia opartego na badaniach



Źródło: M. Healey and A. Jenkins (2009)

Jak widać, zaawansowany moduł kształcenia realizowany zgodnie z ideą PBL jest znacznie bliższy międzynarodowo przyjętemu rozumieniu terminu „kształcenie oparte na badaniach” (*research-based education*) niż opowiadanie studentom na wykładzie o osiągnięciach badawczych - własnych bądź uzyskanych w innych zespołach. Warto przy tym zwrócić uwagę, że w użyty w sformułowaniu „kształcenie oparte na badaniach” termin „badania” nie jest synonimem „badań naukowych” - odpowiada on dokładnie znaczeniu terminu *research* w języku angielskim.

[157] M. Healey and A. Jenkins, *Developing undergraduate research and inquiry*, The Higher Education Academy, 2009; www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf

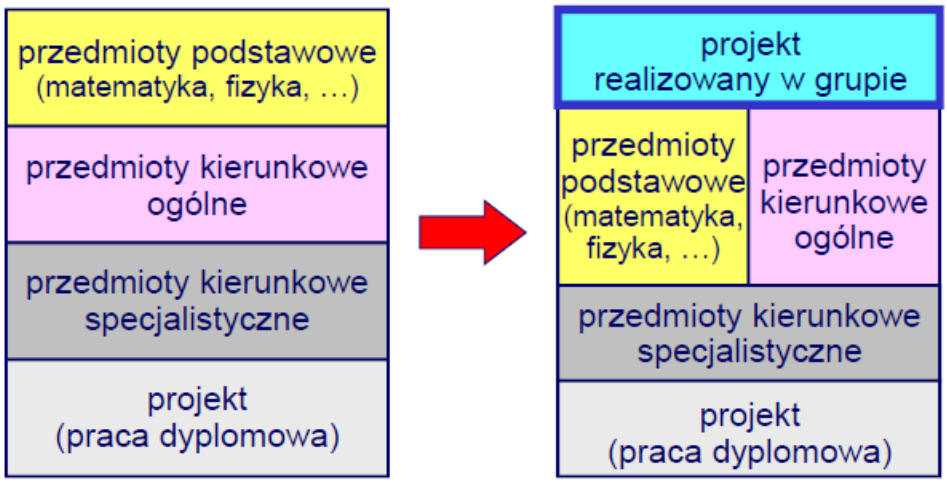
Z kształceniem opartym na badaniach wiąże się hołubiona w wielu polskich uczelniach idea kształcenia elitarnego. Patrząc z perspektywy międzynarodowej, rozumienie kształcenia elitarnego jest stosunkowo proste – jest to kształcenie realizowane w uczelniach elitarnych (funkcjonujących w systemie o odpowiednio zróżnicowanych – ze względu na misję, strategię rozwoju i faktyczny sposób funkcjonowania – uczelniach).
Jako przykład kształcenia elitarnego można podać kształcenie na poziomie studiów drugiego i trzeciego stopnia realizowane przez Wspólnoty Wiedzy i Innowacji (KIC) w ramach Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii (EIT). Warto w związku z tym odnotować, że jedno z czterech kryteriów odnoszących się do jakości programów kształcenia prowadzonych przez te wspólnoty (highly integrated innovative „learning-by-doing" curricula), których spełnienie jest niezbędne dla uzyskania „EIT Label" [158], wymaga stosowania metod nauczania aktywizujących studenta, typowych dla PBL.
Przy okazji warto też zauważyć, że elitarność kształcenia nie ma bezpośredniego związku z osiągnięciami naukowymi. Dobrym przykładem ilustrującym tę tezę są francuskie grande ecoles – uczelnie elitarnie, lecz prowadzące badania naukowe w dość ograniczonym zakresie i niemające uprawnień do prowadzenia studiów doktoranckich.

10.3.5. Zmiana „struktury" programu studiów

Istotną innowacją w procesie kształcenia jest zmiana ogólnej struktury programu studiów, tzn. sekwencji podstawowych komponentów tego programu. Chodzi o to, aby – przez odpowiedni układ modułów kształcenia w planie studiów - od pierwszych dni pobytu na uczelni wzmacniać motywację studenta i zachęcać go do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności, w szczególności demonstrując praktyczną użyteczność często nielubianej i trudno przyswajanej przez studentów wiedzy teoretycznej.
Zilustrujmy tę ideę na przykładzie studiów inżynierskich. Tradycyjnie, program takich studiów rozpoczyna się od zestawu przedmiotów podstawowych (matematyka, fizyka itp.), stanowiących „fundament" dla przedmiotów kierunkowych – ogólnych i bardziej specjalistycznych. Alternatywna struktura programu studiów zakłada, że na pierwszym roku (pierwszym semestrze) studiów głównym elementem programu jest realizowany najczęściej w kilkuosobowych zespołach „prawdziwy" projekt, często integrujący różne kierunki studiów – przykładowo, wykonanie prostego robota. Równolegle prowadzone są inne przedmioty, także podstawowe (matematyka, fizyka), jednakże wiedza teoretyczna przekazywana jest głównie w zakresie niezbędnym do realizacji projektu.
Taka zmiana modelu kształcenia, zilustrowana na rys. 5., dokonana była na niektórych uczelniach, np. w Carnegie-Mellon University (USA), już we wczesnych latach 90. ubiegłego wieku[159]. Jej celem było zwiększenie zainteresowania studiami technicznymi, pokazanie, że wiedza teoretyczna jest niezbędna do rozwiązania zadań praktycznych, a także zmniejszenie „odsiewu" na pierwszym roku studiów, powodowanego trudnościami w przyswojeniu teorii - w nowo przyjętym modelu pierwszy rok studiów staje się okresem pewnego rodzaju „aklimatyzacji".

[158] *Handbook for planning, labelling and follow up reviewing of EIT Master and Doctoral programmes*, European Institute of Innovation and Technology, eit.europa.eu/education/eit-label
[159] S.W. Director, P.K. Khosla, R.A. Rohrer, R.A. Rutenbar, "Reengineering the Curriculum: Design and Analysis of a New Undergraduate Electrical and Computer Engineering Degree at Carnegie Mellon University", *Proceedings of the IEEE*, vol. 83, no. 8, pp. 1246-1271, Sept. 1995.

Rysunek 5. Zmiana struktury programu kształcenia



Taka zmiana struktury programu studiów, zakładająca „odroczenie" nauczania przedmiotów o charakterze teoretycznym, ma wielu zwolenników. Dr F.S. Becker z działu Corporate Communications and Government Affairs, Siemens AG, na konferencji poświęconej kształceniu inżynierów, zorganizowanej przez Niemiecką Konferencję Rektorów (Berlin, 2012), przedstawił w tym kontekście następującą analogię: rozpoczynanie kształcenia inżynierów od nauczania matematyki i fizyki to tak jakby nauczać języka obcego począwszy od dokładnego zaznajomienia słuchacza ze strukturami gramatycznymi. Dawniej tak właśnie nauczano języków, dziś nikt tak tego nie robi.

10.4.Weryfikacja efektów kształcenia

Dla zapewnienia wysokiej jakości kształcenia równie ważne jak właściwe zaprojektowanie ogólnej koncepcji, metod i technik prowadzenia zajęć jest użycie właściwych metod weryfikacji efektów kształcenia osiągniętych przez studenta. Wynika to stąd, że większość studentów uczy się, biorąc pod uwagę sposób, w jaki efekty tego uczenia się są sprawdzane przez prowadzących zajęcia. A zatem, im pełniejsze, bardziej wyczerpujące są przyjęte dla danego przedmiotu (modułu kształcenia) procedury weryfikacji efektów kształcenia, im lepiej odpowiadają one założonym efektom kształcenia, tym większa szansa, że student – przygotowując się do sprawdzianów – zdobędzie pożądany zasób wiedzy i umiejętności.
Dlatego w praktyce działania niektórych komisji akredytacyjnych przedmiotem analizy zespołów przeprowadzających wizytację w jednostce prowadzącej studia są przede wszystkim znajdujące się w dokumentacji poszczególnych przedmiotów tematy wszystkich sprawdzianów oraz wybrane kopie ocenionych prac studentów uczestniczących w tych sprawdzianach - analiza zawartych w dokumentacji przedmiotów opisów treści prowadzonych zajęć i załączonych materiałów dydaktycznych ma zdecydowanie mniejsze znaczenie. W ten sposób działa m.in. Accreditation Board for Engineering and Technology – agencja akredytująca programy studiów technicznych w Stanach Zjednoczonych, a także w innych krajach.
Tak jak zróżnicowane mogą być zakładane efekty kształcenia oraz metody kształcenia prowadzące do ich osiągnięcia, tak zróżnicowane mogą i powinny być metody weryfikacji efektów kształcenia osiąganych przez studenta. Jest szczególnie istotne, aby nie sprowadzały się one jedynie do weryfikowania wiedzy, lecz uwzględniały także

pozostałe kategorie efektów kształcenia, a zwłaszcza umiejętności. Warto przy tym zauważyć, że sprawdzian umiejętności jest zwykle także sprawdzianem wiedzy, która jest niezbędna do wykazania umiejętności właściwej realizacji zadań o charakterze bardziej praktycznym.

Ukierunkowaniu weryfikacji efektów kształcenia na umiejętności sprzyjałoby zaprojektowanie egzaminów, kolokwiów i innych sprawdzianów w taki sposób, aby dopuścić korzystanie przez studenta z rozmaitych źródeł informacji – podręczników, notatek, a nawet informacji dostępnych w Internecie. Taki sposób prowadzenia sprawdzianów jest niestety w polskich uczelniach dość rzadką praktyką. Dowodzą tego wyniki badania przeprowadzonego w 2012 r. w ramach projektu „Potwierdzanie efektów kształcenia (walidacja) w instytucjach szkolnictwa wyższego", realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych[160].

Badanie to, obejmujące różne grupy osób odpowiedzialnych za organizację kształcenia oraz nauczycieli akademickich, m.in. uczestników Zjazdu Dziekanów wydziałów elektrycznych, elektroniki, telekomunikacji, automatyki i robotyki oraz informatyki, członków Senackiej Komisji ds. Kształcenia Politechniki Warszawskiej oraz uczestników dyskusji na temat wdrażania KRK, która odbyła się w PWSZ w Krośnie, doprowadziło do sformułowania m.in. następujących obserwacji:

- przeprowadzanie sprawdzianów pisemnych (egzaminów, kolokwiów), podczas których student może korzystać z różnego rodzaju pomocy (wszystkich rodzajów pomocy bądź ich ograniczonego zestawu) nie jest zbyt powszechną praktyką; znacznie częściej nie jest dopuszczone korzystanie z jakiejkolwiek formy pomocy (zwłaszcza na kolokwiach);
- egzamin przybiera nierzadko formę testu (zestawu co najmniej 10 pytań lub zadań).

Te i inne obserwacje upoważniają do sformułowania wniosku, iż prowadzone w polskich uczelniach sprawdziany, stanowiące podstawę do zaliczenia przedmiotu i wystawienia oceny (uznania, że student osiągnął założone efekty kształcenia i określenia, w jakim stopniu je osiągnął), w zbyt dużym stopniu koncentrują się na badaniu, czy student przyswoił odpowiednia porcję wiedzy, w zbyt małym – na badaniu, czy posiadł umiejętność korzystania z tej wiedzy.

Traktując kwestię weryfikacji efektów kształcenia bardziej ogólnie, można sformułować następujące postulaty, stanowiące zarazem kryteria oceny metod używanych do sprawdzania efektów osiągniętych przez studenta w ramach typowych przedmiotów występujących w programach studiów:

- zróżnicowanie: metody weryfikacji efektów kształcenia powinny być dostosowane do specyfiki przedmiotu i charakteru tych efektów; godne polecenia jest w szczególności stosowanie mało upowszechnionych, a w określonych warunkach skutecznych rozwiązań, takich jak analiza, recenzja i ocena prac studenckich (np. prezentacji) dokonywana przez ich autorów (samoocena) i innych studentów, czy obserwacja/ocena aktywności studentów „w sieci" (wypowiedzi na grupach dyskusyjnych, wzajemna komunikacja itp.), a także poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań w tym zakresie;
- koncentracja na umiejętnościach: sprawdziany powinny być planowane i prowadzone w taki sposób, aby przedmiotem oceny była przede wszystkim umiejętność

[160] A. Kraśniewski, *Potwierdzanie efektów kształcenia zdobytych w trakcie edukacji formalnej w szkołach wyższych - przykłady dobrych i złych praktyk, stosowanych w polskim szkolnictwie wyższym - analiza stanu aktualnego w obszarze kształcenia w zakresie nauk technicznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, lipiec 2012.

zastosowania posiadanej wiedzy, a nie sama wiedza, a tym bardziej nie zbiór posiadanych informacji; dobrą praktyką jest zezwalanie na korzystanie przez studentów podczas sprawdzianów z różnych dostępnych źródeł informacji; wysiłek studenta związany z przygotowaniem do takiego sprawdzianu skupiony jest wówczas nie na „wkuwaniu", lecz na pogłębianiu rozumienia treści; niesie to także pozytywny efekt uboczny: eliminuje jedną z obserwowanych patologii w systemie kształcenia – nagminne korzystanie przez studentów z niedozwolonych materiałów;
- stosowanie oceniania formującego: ocenianie formujące (kształtujące) – w odróżnieniu od oceniania podsumowującego – nie ma zwykle wpływu na końcową ocenę uzyskiwaną przez studenta z przedmiotu; służy prowadzącemu zajęcia do zorientowania się bieżącym stopniu zaawansowania studentów w przyswajaniu wiedzy bądź nabywaniu umiejętności, co umożliwia stosowną adaptację treści, metod i technik kształcenia; ocenianie formujące opiera się na dobrej komunikacji i zaufaniu w relacjach nauczyciel-student i może być prowadzone w różnej formie: anonimowego testu, sprawdzanych (ale nieocenianych) zadań przygotowujących do egzaminu itp.;
- częstość i systematyczny charakter: weryfikacja efektów kształcenia osiąganych przez studentów powinna mieć charakter „ciągły", nie powinna sprowadzać się do jednego lub dwóch sprawdzianów (kolokwium w połowie, egzamin na końcu semestru)[161];
- udział osób zewnętrznych: proces weryfikowania efektów kształcenia staje się bardziej przejrzysty i wiarygodny, jeśli biorą w niej udział osoby spoza uczelni lub przynajmniej spoza jednostki prowadzącej studia; osoby takie mogłyby brać udział w recenzowaniu prac dyplomowych i w egzaminach dyplomowych, a także uczestniczyć w ustalaniu tematów i prowadzeniu sprawdzianów weryfikujących osiągnięte przez studentów efekty kształcenia[162].

Szczególną uwagę należy zwrócić na rolę, jaką w procesie weryfikowania osiągniętych przez studenta efektów kształcenia odgrywa egzamin dyplomowy. Powinien on służyć weryfikacji – choćby w ograniczonym zakresie - efektów zdobytych w ramach całego programu studiów. Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście sposób formułowania pytań. Niezależnie od tego, czy pytania te są formułowane „zawczasu", a ich lista udostępniana studentom, czy też są formułowane „ad hoc", powinny one mieć charakter problemowy i sprawdzać, w jakim stopniu student posiadł umiejętność integrowania wiedzy. Zadawanie na egzaminie dyplomowym pytań szczegółowych, odnoszących się do treści konkretnego przedmiotu, świadczy o niezrozumieniu celu, jaki przyświeca temu egzaminowi.

10.5. Doskonalenie kompetencji kadry

Opisane koncepcje odnoszące się do projektowania i realizacji programu studiów są związane z istotną zmianą charakteru procesu dydaktycznego - staje się on bardziej ukierunkowany na studenta[163]. Zmienia się również rola nauczyciela akademickiego –

[161] Typowe pytanie komisji podczas wizytacji ABET – agencji akredytującej programy studiów technicznych w Stanach Zjednoczonych brzmi: jaki procent punktów niezbędnych do zaliczenia przedmiotu można uzyskać 2-3 tygodnie przed zakończeniem semestru?

[162] W uczelniach brytyjskich udział egzaminatorów zewnętrznych (*external examiners*) w procesie weryfikowania efektów kształcenia jest czymś naturalnym, stanowi to jeden z podstawowych mechanizmów funkcjonujących w systemach zapewniania jakości kształcenia.

[163] Taki sposób kształcenia określany jest w literaturze angielskojęzycznej jako student-centred learning.

następuje jego przeobrażenie z „dostarczyciela" wiedzy w osobę stymulująca i wspomagającą studenta w procesie jego samokształcenia[164].
Ta nowa rola wymaga nowych kompetencji, zarówno o charakterze czysto technicznym (umiejętność posługiwania się nowoczesnymi narzędziami wspomagającymi proces kształcenia), jak i metodycznym. Zdobyciu takich kompetencji powinny służyć odpowiednie szkolenia, obejmujące zarówno nauczycieli akademickich, jak i osoby zarządzające i administrujące procesem kształcenia. Nie chodzi przy tym o „kursy pedagogiczne", prowadzone niekiedy w niewiele od lat zmienionej formie, ale o wysoce profesjonalne szkolenia dotyczące nowych koncepcji i metod kształcenia[165].
Postulat stałego doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zakresie kompetencji związanych z organizacją i realizacją procesu kształcenia został niezwykle silnie zaakcentowany w przywołanym wcześniej raporcie unijnej grupy wysokiego szczebla (High Level Group on the Modernisation of Higher Education). Raport ten zawiera m.in. postulat utworzenia European Academy of Teaching and Learning, a jedno z 16 sformułowanych zaleceń mówi wprost o wymogu uzyskania przez każdego nauczyciela akademickiego do 2020 roku specjalnego certyfikatu potwierdzającego posiadanie odpowiednich kompetencji w zakresie dydaktyki. Nie powinno zatem dziwić, że komunikat prasowy Komisji Europejskiej związany z opublikowaniem tego raportu ukazał się pod znamiennym tytułem: „Train the professors to teach"[166]. Inne z zaleceń zamieszczonych w tym raporcie mówi, że w ramach umów o partnerstwie między Komisją Europejską a poszczególnymi państwami członkowskimi Unii, określających plany wykorzystania środków z europejskich funduszy strukturalnych, należy nadać odpowiedni priorytet inicjatywom związanym z doskonaleniem kompetencji dydaktycznych kadry nauczającej.
O tym, że kwestie stałego doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zakresie kompetencji dydaktycznych są traktowane niezwykle poważnie, może świadczyć przykład rozwiązań funkcjonujących w Holandii. W wyniku wspólnej inicjatywy wszystkich uczelni akademickich w tym kraju przyjęto, że każdy nauczyciel powinien docelowo uzyskać certyfikat Basiskwalificaite Onderwijs – BKO (University Teaching Qualification), potwierdzający posiadanie określonego zestawu kompetencji (dodatkowe ustalenia w zakresie zestawu kompetencji przyjęły uczelnie techniczne, definiując 6 kategorii kompetencji, obejmujących łącznie 24 kompetencje[167]). Przykładowo, w Eindhoven University of Technology (TU/e) BKO muszą uzyskać wszyscy nowo zatrudniani profesorowie (w ciągu 3 lat), wszyscy profesorowie ubiegający się o awans (jest 5 szczebli stanowisk profesorskich) oraz wszyscy nauczyciele akademiccy, którzy – według dokonywanej corocznie oceny działalności dydaktycznej – powinni poprawić jakość swojej pracy. Typowa droga do BKO wiedzie w TU/e poprzez uczestnictwo w BKO Training Program, prowadzony przez funkcjonującą w strukturze uczelni specjalną komórkę - TEACH, który to program obejmuje zajęcia audytoryjne oraz komponent praktyczny – łącznie w wymiarze 200 godzin zajęć.

[164] W literaturze angielskojęzycznej bardzo często używane jest tym kontekście sformułowanie „from sage on the stage to guide on the side".
[165] Stopień złożoności zagadnień obejmujących tego typu doskonalenie zawodowego może ilustrować fakt, że Uniwersytet w Aalborgu prowadzi studia drugiego stopnia w zakresie kształcenia ukierunkowanego problemowo w obszarze nauk technicznych i ścisłych (Master in Problem Based Learning in Engineering and Science; http://www.mpbl.aau.dk), tzn. studia, których absolwent jest ekspertem w zakresie PBL.
[166] *EU high level group: train the professors to teach*; europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm.
[167] University Teaching Qualification (BKO) regulation, Eindhoven University of Technology, 2011; http://w3.tue.nl/fileadmin/dpo/Loopbaan_en_ontwikkeling/BKO/TUe_Regulation_BKO_2011.pdf.

10.6. Zakończenie

Przedstawione koncepcje i rozwiązania mające na celu podniesienie jakości kształcenia mają wspólną cechę - ukierunkowują proces dydaktyczny na studenta, motywując go do większego zaangażowania w proces zdobywania wiedzy i umiejętności, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w osiągniętych efektach kształcenia.

Warto w tym kontekście zauważyć, że kwestia uaktywnienia studentów w procesie kształcenia pojawiła się w roboczej wersji nowej edycji dokumentu wytyczającego standardy i formułującego wskazówki w zakresie zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego[168], gdzie jeden z nowo wprowadzonych standardów (nieobecnych w wersji ESG z roku 2005) ma następującą postać: „Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach."

Drugą wspólną cechą proponowanych rozwiązań jest ich znaczny (w polskich warunkach) stopień innowacyjności. Wprowadzanie nowych rozwiązań w procesie dydaktycznym jest jednakże niezbędne, można bowiem zadać retoryczne pytanie: *czy można kształcić przyszłych innowatorów (a chyba takich właśnie chcielibyśmy mieć absolwentów naszych uczelni), ignorując wdrażanie innowacji w kształceniu?*

Nie ulega wątpliwości, że podstawowe działania w zakresie wprowadzania nowych instrumentów kształcenia muszą być realizowane na poziomie uczelni - jednostek prowadzących studia oraz twórców i realizatorów poszczególnych modułów kształcenia. Działania takie mogą się wiązać się z istotnymi kosztami. Nawet jeśli nie angażują one znacznych zasobów materialnych, niezbędne jest zaangażowanie i wkład pracy ze strony twórców, a przede wszystkim realizatorów procesu kształcenia.

I to właśnie brak motywacji do zaangażowania się w doskonalenie procesu kształcenia ze strony nauczycieli akademickich, a w szczególności w stosowanie nowych, efektywnych metod, technik i narzędzi kształcenia, wsparte samodoskonaleniem w tym zakresie, może stanowić zasadniczą barierę utrudniającą projakościowe zmiany w kształceniu. Bez istotnych zmian w sposobie rozliczania pensum oraz zredefiniowania kryteriów używanych do oceny nauczyciela akademickiego (w ramach ocen okresowych i ocen związanych z awansami) trudno spodziewać się przełamania tej bariery. Nie ma żadnych przeciwwskazań, aby badania i innowacje w zakresie kształcenia były traktowane w podobny sposób jak badania i innowacje związane z innymi sferami działalności, w szczególności działalności gospodarczej. W pewnym stopniu zresztą tak się dzieje, choć nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę - za publikację w *Journal of Engineering Education* zgodnie z "listą ministerialną" można uzyskać 40 punktów, a przecież nie tak wiele innych czasopism naukowych ma równie wysoką punktację. Wydaje się ponadto, że zarówno w środowisku akademickim, jak i w kręgach decydujących o kształcie systemu szkolnictwa wyższego zbyt mocno ugruntowane jest przekonanie, że istnieje silny związek między posiadanymi przez nauczycieli akademickich kwalifikacjami formalnymi (tytuły, stopnie naukowe) a jakością ich działalności dydaktycznej, przekładającą się na jakość osiąganych przez studentów efektów kształcenia. Liczne badania wskazują, że związek taki jest iluzoryczny, a studenci korzystają więcej z zajęć prowadzonych przez młodszą kadrę akademicką[169,170].

---

[168] *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) - Proposal for the revised version*, Feb. 2014, http://revisionesg.files.wordpress.com/2014/03/esg-revision-proposal.pdf.

[169] „Are tenure track professors better teachers?", *Changing Higher Education*;

Nie wszystko, co wiąże się z innowacjami w kształceniu, jest jednak w rękach uczelni. Wsparcie systemowe w postaci regulacji, które nie utrudniają wprowadzania eksperymentalnych rozwiązań, a nade wszystko odpowiednie mechanizmy finansowe na szczeblu centralnym, premiujące innowacyjność w kształceniu, mogłyby przynieść istotną poprawę w zakresie jakości kompetencji osiąganych przez absolwentów szkół wyższych. Aspekt innowacyjności mógłby się też pojawić w kryteriach ocen dokonywanych przez komisje akredytacyjne, zwłaszcza wówczas, gdy rozważana jest ocena wyróżniająca.

http://www.changinghighereducation.com/2013/09/are-tenure-track-professors-better-teachers.html (dostęp 4.09.2014).

[170] D.N. Figlio, M.O. Schapiro, K.B. Soter, *Are tenure track professors better teachers?* National Bureau of Economic Research, Working Paper 19406, September 2013; http://www.nber.org/papers/w19406.pdf.

11. Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji – założenia i praktyka[171] (Agnieszka Chłoń-Domińczak)

Istotnym wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego podejmowanie działań na rzecz zdobywania przez absolwentów kompetencji zgodnych z potrzebami rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. W szczególności oznacza to działania w kierunku osiągania przez absolwentów szkół wyższych wysokiego poziom kompetencji, zarówno ogólnych, jak i związanych z kierunkiem studiów. Jak wynika z prowadzonych badań, m.in. cyklu badań w Bilans Kapitału Ludzkiego pracodawcy oczekują od absolwentów zarówno umiejętności „twardych", jak i miękkich dotyczących kompetencji społecznych, które dzisiaj są w mniejszym stopniu kształtowane na uczelniach. Zmiany związane z wdrażaniem KRK-SW wskazują na potrzebę kształtowania zarówno wiedzy, umiejętności, jak i kompetencji społecznych. Przyczyni się to do poprawy zatrudnialności absolwentów szkół wyższych.

Wyniki przeprowadzonego w rozwiniętych krajach OECD w 2012 r. Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC) wykazały, że polscy studenci i absolwenci cechują się nieco niższym poziomem umiejętności rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego niż przeciętna w OECD (por. tabela 20). Największa różnica w poziomie kompetencji odnotowywana jest w przypadku studentów oraz absolwentów kierunków pedagogicznych. Natomiast studenci i absolwenci nauk technicznych oraz zdrowia cechują się poziomem kompetencji zbliżonym do średniej w 22 krajach OECD objętych badaniem (Burski i in. 2013).

Tabela 20. Poziom rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego studentów i absolwentów w Polsce i w krajach OECD

Studenci kierunków:	Rozumienie tekstu				Rozumowanie matematyczne			
	Studenci		Absolwenci		Studenci		Absolwenci	
	Polska	OECD 22	Polska	OECD 22	Polska	OECD 22	Polska	OECD 22
Pedagogika	288	293	289	294	269	276	275	290
Nauki humanistyczne	303	303	296	300	284	290	280	292
Nauki społeczne	299	303	299	301	291	298	292	300
Nauki przyrodnicze	302	308	299	307	299	313	294	311
Nauki techniczne	301	304	298	297	305	307	302	307
Zdrowie	307	307	298	291	295	297	293	286
RAZEM	**300**	**303**	**296**	**297**	**291**	**297**	**289**	**297**

Źródło: Burski i in. (2013).

Poziom umiejętności absolwentów jest jednym z czynników wpływających na szanse na zatrudnienie. Ze względu na sytuację na rynku pracy, znaczący odsetek absolwentów – również szkół wyższych – pozostaje bezrobotnych (Tabela 21). W 2013 r. oraz w I kwartale 2014 r. stopa bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych przekraczała 20% wobec ponad 30% wśród absolwentów ogółem, chociaż należy zauważyć, że w I kwartale 2014 r. wskaźnik ten spadł, w porównaniu do analogicznego okresu roku 2013. Jest to

[171] Rozdział opracowany z wykorzystaniem materiałów zespołu ekspertów bolońskich, w szczególności prof. E. Chmieleckiej oraz prof. A.Kraśniewskiego (www.ekspercibolonscy.org).

jedyna grupa absolwentów dla której stopa bezrobocia spadła w tym okresie. Niemniej jednak, co do zasady można powiedzieć, że wyższe wykształcenie ułatwia znalezienie pracy.

Tabela 21. Stopa bezrobocia absolwentów według poziomu wykształcenia

Poziom wykształcenia	2013		2014		
	I kw.	IV kw.	I kw.	+/- w porównaniu z	
w %				I kw. 2013	IV kw. 2013
Ogółem	**34,5**	**32,3**	**35,6**	**1,1**	**3,3**
Wyższe	26,2	22,0,	23,7	-2,5	1,7
Policealne i średnie zawodowe	41,0	42,8	42,9	1,9	0,1
Średnie ogólnokształcące	41,7	49,0	60,0	18,3	11,0
Zasadnicze zawodowe	47,2	48,3	57,1	9,9	8,8

Źródło: GUS (2014b), Kwartalna Informacja o Aktywności Ekonomicznej Ludności, I kwartał 2014 r.

Szkoły wyższe obecnie kształcą znaczącą część osób młodych, które wchodzą na rynek pracy. W ciągu 12 lat – od 2000 r. do 2012 r. w Polsce ponad dwukrotnie zwiększyła się liczba osób pracujących z wykształceniem wyższym, a ich udział wśród ogółu pracujących zwiększył się z 13,9% do 29,6%. Dlatego też coraz bardziej istotne staje się właściwe identyfikowanie kompetencji, z jakimi absolwenci wchodzą na rynek pracy, rozumianych jako osiągnięte w trakcie nauki efekty kształcenia. Było to jedna z istotnych przesłanek rozpoczęcia prac nad wdrożeniem w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Ważną przesłanką była również rosnąca różnorodność programów kształcenia, związana z rozwojem szkolnictwa wyższego, jego umasowieniem, a także coraz większą rolą różnych form uczenia się przez całe życie, organizowanych przez uczelnie. Należy również zauważyć, że rosnąca mobilność, nie tylko międzynarodowa, ale i na poziomie kraju, wymagała odpowiedzi na potrzebę porównywalności uznanych kompetencji (kwalifikacji) oraz akumulowania i przenoszenia osiągnięć w uczeniu się. Biorąc pod uwagę powyższe, prace nad opracowaniem KRK dla szkolnictwa wyższego zostały zainicjowane w 2008 r. W dalszej części rozdziału przedstawione zostały kluczowe założenia KRK, proces ich wdrożenia, a także wstępna ocena procesu wdrażania KRK w szkołach wyższych.

11.1. Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym – kluczowe założenia

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego stanowią jeden z głównych elementów reform strukturalnych wdrażanych w szkolnictwie wyższym. Ich opracowanie związane było z szeregiem oczekiwań dotyczących funkcjonowania szkolnictwa wyższego i jego efektów. Istotą wdrożenia KRK dla SW jest skupienie się na studencie, osobie uczącej się i tym, czego ma się on w trakcie nauki nauczyć, czy inaczej jakie ma osiągnąć efekty kształcenia.

Dzięki tej perspektywie wdrożenie KRK według przyjętych założeń ma umożliwić:

- porównywalność efektów uczenia się i kompetencji absolwentów;
- podniesienie zatrudnialności absolwentów przez lepsze dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy (popytu na kompetencje);

- lepszą informację o kompetencjach absolwentów dla pracodawców i edukatorów;
- zwiększenie przejrzystości kształcenia;
- uznawanie efektów uczenia się osiągniętych poza edukacją formalną;
- większą mobilność uczących się i absolwentów;
- zwiększenie motywacji osób do uczenia się przez całe życie;
- podniesienie jakości nauczania.

Istotnym założeniem KRK jest również zwiększenie autonomii programowej uczelni, co daje możliwość lepszego dostosowania kierunków studiów do regionalnych potrzeb i oczekiwań. Zniesiony został obowiązek stosowania nazw kierunków studiów zgodnie z centralną listą kierunków, a także obowiązek tworzenia programów studiów według tzw. „ramowych treści kształcenia", przy zróżnicowaniu zakresu autonomii uczelni. Efektem wdrażanych działań miało być również wzmocnienie dwustopniowego systemu studiów.

Najważniejszą zmianą, którą wprowadziło KRK był obowiązek zastosowania metody opisu kierunków studiów przez określenie związanych z nim efektów kształcenia, czyli zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się. Efekty te mają być spójne z charakterystykami poziomów kształcenia dla ośmiu kierunków, określonymi w rozporządzeniu z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dodatkowo, określone zostały wzorcowe efekty uczenia się dla kierunków, ujęte w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia.

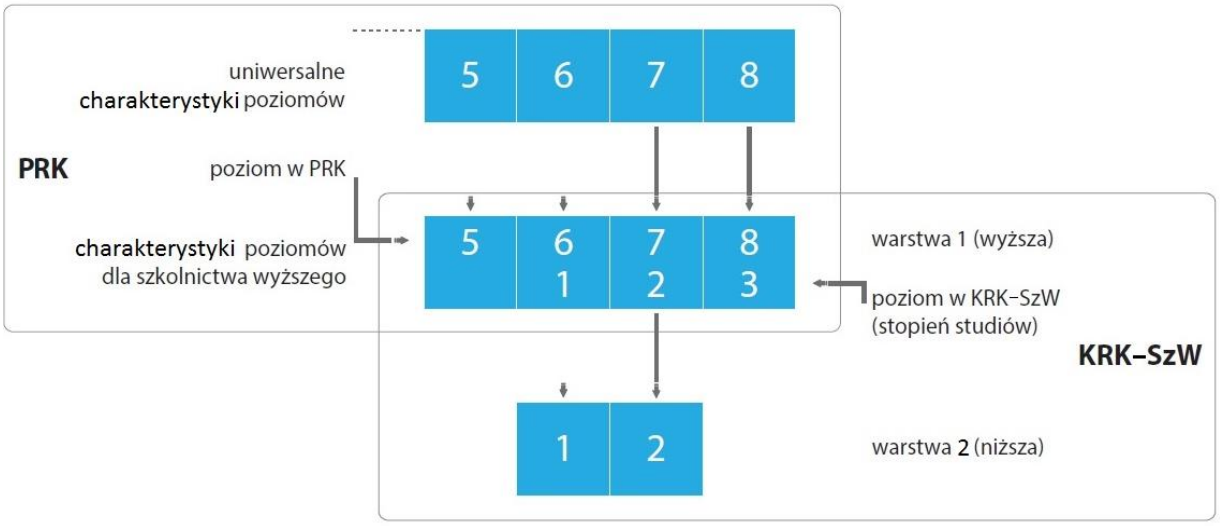
W Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego charakterystyki poziomów odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia są opisane w dwóch warstwach:

- pierwszą, wyższą warstwę tworzą charakterystyki poziomów 6 i 7 dla sektora szkolnictwa wyższego, odpowiadających kwalifikacjom uzyskiwanym w wyniku ukończenia odpowiednio studiów pierwszego i drugiego stopnia, będące częścią PRK,
- drugą, niższą warstwę tworzą bardziej szczegółowe opisy kompetencji (efektów kształcenia), odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia; mogą być one traktowane jako interpretacja sformułowań użytych w charakterystykach poziomów występujących w wyższej warstwie, ułatwiająca ich praktyczne czy operacyjne wykorzystanie.

Ta dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia nie występuje na poziomie odpowiadającym kwalifikacjom trzeciego stopnia – są one opisane wyłącznie w postaci opisu charakterystyki poziomu 8 dla sektora szkolnictwa wyższego, będącego elementem PRK[172]. Struktura ta została zilustrowana na rysunku 6.

[172] Efektem prac zespołów roboczych opracowujących opisy efektów kształcenia tworzących drugą warstwę charakterystyk poziomów KRK-SW były także efekty kształcenia odpowiadające kwalifikacjom trzeciego stopnia; nie stały się one jednak przedmiotem regulacji prawnych.

Rysunek 6. Dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego



Źródło: Kraśniewski (2012)

11.2. Realia procesu wdrożenia

Wdrażanie KRK w szkolnictwie wyższym było procesem wieloetapowym. Proces ten został zainicjowany w 2006 r., kiedy powstała Grupa Robocza ds. KRK w szkolnictwie wyższym. W 2008 r. powołana została również Grupa Ekspertów w Ministerstwie Edukacji Narodowej, która rozpoczęła prace nad opracowaniem Polskiej Ramy Kwalifikacji. W lutym 2010 r. utworzone zostały międzyresortowe grupy rządowe, odpowiedzialne za opracowanie strategii uczenia się przez całe życie, w tym również krajowych ram kwalifikacji – Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie oraz Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji. Model Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego został opracowany w połowie 2010 r. Stał się on podstawą nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, która w marcu 2011 r. wprowadziła KRK do polskiego szkolnictwa wyższego. Realizacja procesu kształcenia zgodnie z KRK rozpoczęła się od roku akademickiego 2012/2013. Polska Komisja Akredytacyjna otrzymała 3-letni okres na dostosowanie modelu akredytacji do nowych rozwiązań.

Uchwalenie przepisów wdrażających KRK poprzedziła prowadzona przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przy istotnym wsparciu Zespołu Ekspertów Bolońskich trwająca od wiosny 2010 do wiosny 2011 r. Opracowane zostały przykładowe opisy efektów kształcenia dla kierunków, które zostały przedstawione do wiadomości środowiska akademickiego w kwietniu 2011 r., określone zostały standardy akredytacji. Były prowadzone prace eksperckie mające na celu identyfikację dobrych praktyk oraz rekomendacje w zakresie standardów walidacji efektów uczenia się. Ważnym działaniem był również zorganizowany dla uczelni konkurs na najlepszy opis efektów uczenia się, tzw. „projekt za milion". Przygotowane zostały również podręczniki: „Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego" autorstwa prof. E. Chmieleckiej oraz „Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego" autorstwa A. Kraśniewskiego.

Pomimo opisanych działań wspierających wdrożenie KRK należy zauważyć, że uczelnie otrzymały relatywnie krótki czas na wdrożenie zmian związanych z wdrożeniem KRK, co dało skutek w postaci różnorodnych reakcji środowiska wobec procesu wdrożenia.

11.3. „Zarządzanie przez efekty" w procesie kształcenia czy biurokratyczna maskarada

Określenie przez uczelnie efektów kształcenia dla kierunków zgodnie z wytycznymi KRK dla Szkolnictwa Wyższego często przygotowywane było w ostatniej chwili. Pracownicy uczelni często nie mieli możliwości zapoznać się z założeniami wdrożonej zmiany, gdyż prowadzone działania informacyjne, opisane powyżej, najczęściej docierały głównie do władz uczelni. W efekcie wdrożona zmiana spowodowała szereg kontrowersji, które zaskutkowały wypowiadaniem różnorodnych – często bardzo skrajnych – opinii wobec zaproponowanych zmian. W debacie publicznej dotyczącej KRK pojawiały się bardzo skrajne opinie. Z jednej strony były to opinie pozytywne, podkreślające nowe możliwości i szanse wynikające z wprowadzonej zmiany. Najczęściej występowały one wśród przedstawicieli środowiska zaangażowanych w proces tworzenia koncepcji KRK. Z drugiej strony pojawiały się opinie negatywne, poddające w wątpliwość sens i potrzebę zmian, które charakteryzowały przede wszystkim osoby słabiej zorientowane w tematyce, mniej skłonne do wdrażania zmian. Krytyka wobec KRK wynikała z powszechnego charakteru zmiany, skutkującego naruszeniem ustabilizowanej sytuacji na uczelni. Ponadto, wdrożenie KRK dotyczy przede wszystkim procesu dydaktycznego, który często, szczególnie przez osoby skupione na pracy naukowo-badawczej, jest traktowany jako uciążliwy obowiązek, ograniczający możliwości prowadzenia prac badawczych. Konieczność poświęcenia dodatkowego czasu na opracowanie nowych opisów kierunków często była postrzegana jako dodatkowa zbędna czynność biurokratyczna, niezmieniająca istoty podejścia do kształcenia i jego oceny.

Okres, jaki upłynął od wdrożenia KRK w szkolnictwie wyższym jest zbyt krótki, aby dokonać oceny efektów zmiany. Pierwszą podjętą próbą obiektywnej oceny był projekt „Benchmarking procesów w zakresie wdrażania KRK" realizowany w ramach Fundacji Rektorów Polskich pod kierownictwem prof. Zbigniewa Marciniaka realizowany od września 2012 r. Podsumowanie wyników projektu zawarte zostało w publikacji „Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach" (Kraśniewski i Próchnicka 2013). W ramach projektu opracowane zostały ankiety, na które odpowiedziało 11 uniwersytetów, 10 uczelni technicznych, 16 uczelni akademickich innych typów oraz 9 PWSZ.

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na różnice w ocenie procesu wdrażania KRK wśród kierownictwa uczelni i nauczycieli akademickich, co ilustruje tabela 22. Wśród kierownictwa badanych uczelni dominuje pozytywne nastawienie do procesu wdrażania KRK, podczas gdy wśród nauczycieli akademickich, a więc tych, którzy często byli zaangażowanie w pracę związaną z przygotowaniem opisów kierunków, nastawienie było już częściej negatywne. Przy czym w obu grupach nie występowały, w sposób pozwalający na identyfikację w badaniu, opinie skrajnie negatywne. Kraśniewski i Próchnicka (2014 s. 30-31) zauważają również, że opinie te były zbierane w okresie listopad 2012 – styczeń 2013, a od tego czasu wśród społeczności akademickiej zwiększył się poziom znajomości związany z wdrażaniem KRK. Dodatkowo czynnikiem wpływającym na zwiększenie akceptacji środowiska było upowszechnienie informacji o

przeprowadzonym „konkursie o milion", co zostało pozytywnie odebrane szczególnie przez uczelnie borykające się z problemami finansowym.

Niemniej jednak wyniki badania wskazują na szereg problemów i trudności związanych z wdrażaniem KRK, związanych z:

- treścią przepisów ustawy i wydanych rozporządzeń, związanych z niespójnością terminologiczną, pojawiającymi się sprzecznościami, czy regulacjami które są zbędne;
- interpretacją przepisów ustawy, w tym brakiem wytycznych ze strony MNiSW w przypadku kontrowersyjnych przepisów i brakiem wystarczającego kontaktu z MNiSW;
- krótkim czasem przeznaczonym na wdrożenie KRK na uczelni i presją czasową wywieraną i odczuwaną przez poszczególnych nauczycieli;
- szerokim zakresem i wymiarem zadań związanych z wdrożeniem KRK na uczelni i jednostkach przy braku wsparcia finansowego ze strony MNiSW;
- brakiem przekonania pracowników co do sensowności i celowości wprowadzanych zmian;
- wdrożeniem rozwiązań, w tym m.in. związane ze stosowaniem terminologii, weryfikacją efektów uczenia się, sporządzaniem matryc kształcenia i stosowaniem jednolitych kart opisu przedmiotu
- specyfiką niektórych obszarów kształcenia utrudniającą wprowadzenie KRK (np. na kierunkach artystycznych czy medycznych).

Tabela 22. Ogólne nastawienie do procesu wdrażania KRK

	Kierownictwo uczelni	Pracownicy uczelni (nauczyciele akademiccy)
pozytywne	41,3%	6,5%
raczej pozytywne	52,2%	28,3%
raczej negatywne	2,2%	45,6%
jednoznacznie negatywne	0,0%	0,0%
trudno ocenić	4,3%	19,6%

Źródło: Kraśniewski i Próchnicka (2014), s. 29

Wymienione powyżej zastrzeżenia w znaczącym stopniu mogłyby być ograniczone przy zastosowaniu szerzej zakrojonej, adresowanej przede wszystkim do nauczycieli akademickich, kampanii informacyjnej przygotowującej wdrożone zmiany. Niemniej jednak tempo wprowadzanych zmian, wynikające po części ze zidentyfikowanych wyzwań wymagających wprowadzenia reform strukturalnych, nie pozwoliło na tak szerokie działania. Kraśniewski i Próchnika (2014: s. 128) podsumowując wyniki przeprowadzonej oceny, wskazują, że nastawienie wśród uczelni jest umiarkowanie pozytywne, a opinie sugerujące sprzeciw całego środowiska akademickiego wobec przeprowadzonych zmian powinny być kwestionowane jako nierzetelne. Niemniej jednak, wdrażanie KRK w uczelniach wymaga dyskusji i dalszego dialogu, a także działań mających na celu identyfikację i upowszechnianie dobrych praktyk oraz korygowanie rozwiązań nieefektywnych.

Warto również prowadzić bieżącą ewaluację wdrażanej zmiany. Jednym z obszarów oceny jest to, na ile wdrożenie podejścia opartego na efektach uczenia się skutkuje

osiąganiem przez absolwentów określonych kompetencji oraz ich płynnemu wchodzeniu na rynek pracy. Służyć temu może monitorowanie losów absolwentów, które po nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z sierpnia 2014 r. prowadzone będzie przez MNiSW z wykorzystaniem dostępnych danych administracyjnych pochodzących z rejestrów Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Tego typu rozwiązanie pozwoli na pozyskanie informacji o zatrudnialności absolwentów, a więc pośrednio o ocenie kierunków studiów i uczelni przez rynek pracy. Tego typu ocena pozwoli na obiektywną weryfikację tego, czy wdrożone w szkolnictwie wyższym zmiany przyniosły spodziewane efekty.

12. Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne (Magdalena Jelonek, Marcin Kocór)

Efekty kształcenia rozpatrywane mogą być na różnych płaszczyznach (np. indywidualnej i ogólno społecznej) oraz z uwzględnieniem wielu aspektów (np. wpływu uczelni na pozycję rynkową absolwenta lub jego pozycję społeczną). W rozdziale niniejszym przyjrzymy się wybranym efektom pracy polskich szkół wyższych, które wiążą się z zaspokojeniem szeroko rozumianych potrzeb rynku pracy.

Ostatnie lata naznaczone były dyskusjami na temat skuteczności i efektywności kształcenia w szkołach wyższych, sytuacji rynkowej absolwentów polskich uczelni, wpływu niżu demograficznego na jednostki akademickie i jakość kształcenia w szkołach wyższych oraz efektów interwencji publicznych zmierzających do dopasowania sposobu kształcenia polskich szkół do wymogów rynku pracy. Niestety wokół tych tematów narosło sporo mitów, które pojawiały się w wypowiedziach bądź to medialnych, bądź eksperckich, a które – w zestawieniu z twardymi danymi – okazywały się być dyskusyjne. W rozdziale podjęta została próba polemiki z potocznymi sądami dotyczącymi wybranych kwestii związanych z polskim szkolnictwem wyższym.

Pisząc ten rozdział mieliśmy w świadomości „tymczasowy charakter" przedstawionych w nim analiz, wynikający ze specyficznej sytuacji, w której obecnie znajduje się polskie szkolnictwo wyższe. Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy, oczekiwane zmiany polskiej gospodarki, zmienność potrzeb pracodawców oraz niż demograficzny, zapowiadający kurczenie się siły roboczej, implikują konieczność spojrzenia na sektor akademicki z nieco szerszej, prospektywnej perspektywy. Wymienione powyżej procesy wymagać będą od pracowników coraz większej elastyczności, mobilności oraz systematycznego aktualizowania posiadanej wiedzy i umiejętności, a od szkół wyższych takiego kształcenia, które pozwoli nabyć przyszłym absolwentom wyżej wymienione kompetencje. Wymusza to niejako zmianę sposobu pojmowania edukacji na poziomie wyższym i przejście od tradycyjnego „uczenia kogoś" (*teaching*) w stronę „uczenia się" (*learning*)[173] oraz konieczność pełniejszego uzupełnienia kształtowanych w szkołach wyższych kompetencji twardych przez kompetencje miękkie, dobre nawyki oraz kompetencje łatwo transferowalne.

Rozdział został podzielony na 3 zasadnicze części oraz zakończenie. W pierwszej z nich przedstawiono podsumowanie tego, co wiemy na temat sytuacji absolwentów uczelni na rynku pracy w ostatnich latach, ze szczególnym uwzględnieniem szans rynkowych osób o określonym profilu wykształcenia. Ta część wskazuje na realne zyski z faktu ukończenia studiów wyższych, ale też pokazuje mechanizmy, które spowodowały, że wyższe wykształcenie przynosi obecnie relatywnie niższe stopy zwrotu niż w okresie po transformacji ustrojowej. W drugim fragmencie pokazano jakie są oczekiwania pracodawców względem poszukiwanych pracowników (w tym młodych kandydatów) oraz jakich oczekiwań młodzi często nie spełniają. Część trzecia dotyczy samych studentów i ich aktywności dodatkowej, która bardzo często staje się sposobem pozyskania kompetencji miękkich, uzupełniających kompetencje zdobyte w ramach klasycznych zajęć akademickich. Rozdział posiada zatem strukturę wyznaczoną poprzez trzy kluczowe pytania badawcze:

[173] High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013), s.22.

1. Jak kształtuje się sytuacja rynkowa absolwentów uczelni i jakie są jej główne determinanty?
2. Jakich kompetencji oczekują od uczelni pracodawcy i których z nich najczęściej brakuje absolwentom?
3. Jakie dodatkowe działania (około edukacyjne) podejmują studenci, które potencjalnie mogą się przyczynić do pozyskania kompetencji poszukiwanych na rynku?

Zakończenie stanowi klamrę spajającą te trzy – pozornie niezależne wątki. Przedstawiamy w nim zestawienie najczęstszych obiegowych opinii z tezami, które poparte zostały danymi empirycznymi. W podsumowaniu rozdziału znalazła się także refleksja na temat interwencji publicznych, których celem była poprawa relacji między uczelniami a rynkiem pracy. Wskazano w niej błędy, które popełniono oraz potencjalne dalsze kierunki działania na przyszłość.

12.1. Trendy w zakresie wyboru kierunku studiów a sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy

Problem sytuacji rynkowej absolwentów uczelni, czy osób młodych w ogóle, jest kwestią, na którą zwracano szczególną uwagę w ostatnich latach zarówno w dyskusjach prowadzonych w mediach, w dyskusjach czysto politycznych, jak i w debatach naukowych. Niestety wokół ważnego problemu pojawiło się wiele sądów dyskusyjnych, które warto przytoczyć, prezentując alternatywne – oparte na twardych danych interpretacje. Jedna kwestia, niezwykle drażliwa społecznie, wydaje się szczególnie istotna do doprecyzowania dla trafności oceny efektów pracy jednostek akademickich, tj. sytuacja rynkowa absolwentów uczelni i wpływ na tę sytuację samych szkół wyższych[174].

Zanim przedstawione zostaną dane charakteryzujące zyski (lub straty) płynące z posiadania kwalifikacji na poziomie wyższym zwrócimy uwagę na ważne informacje, które wziąć powinniśmy pod uwagę dokonując takich interpretacji. Tezy te wypunktowane zostały poniżej.

1. **Stanowiska, na jakie rekrutuje się osoby młode**

Młode osoby najczęściej rekrutowane są w Polsce do firm w sytuacji zwolnienia się miejsc pracy na skutek rotacji na istniejącym stanowisku pracy bądź wskutek wymiany pokoleniowej[175]. Teza ta wskazuje zatem, że szczególnie krytyczne dla osób młodych (w tym absolwentów uczelni) są momenty „zatrzymania" ruchów kadrowych w przedsiębiorstwach oraz „wstrzymania" decyzji związanych z potencjalną zmianą miejsca

[174] Jednym z typowych sądów potocznych, często powielanych przez media jest stwierdzenie, że polski rynek pracy nie potrzebuje tak dużej liczby osób posiadających wyższe wykształcenie (bez względu na poziom KRK); brakuje natomiast na tym rynku osób posiadających typowe kwalifikacje zawodowe (poziom 3 KRK). Z tezy tej część osób wyprowadza wniosek, że należałoby wprowadzić bodźce ograniczające potrzebę kształcenia na studiach wyższych, równocześnie ukierunkowując większy odsetek młodych a kształcenie zasadnicze zawodowe i ponadgimnazjalne techniczne. Jednak, jak wskazują eksperci, taka strategia mogłaby w przyszłości doprowadzić do pojawienia się istotnej luki na rynku (w tym głównie specjalistów i osób zarządzających), koniecznej do zapełnienia przez specjalistów spoza kraju (por. Marciniak Z. (2013) Funkcjonowanie trójszczeblowego systemu edukacji na poziomie wyższym w Polsce, Studia BAS Nr 3(35) 2013, s. 135–148

[175] Jelonek M., Szklarczyk D. (2012), Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra, PARP: Warszawa, s.12.

pracy w grupie zatrudnionych. Momenty takie zazwyczaj wiążą się z okresami „niepewności" gospodarczej, które zarówno pracodawcy jak i pracownicy starają się w naturalny sposób przeczekać, odkładające radykalne decyzje na później.

2. Wpływ momentu wejścia na rynek pracy na sytuację zawodową absolwentów uczelni a strategia „sita" w procesie rekrutacji

Jak zostało wspomniane, szczególnie trudne dla absolwentów (w tym i kończących uczelnie) są okresy dekoniunktury, kiedy to przedsiębiorcy skupiają się na utrzymaniu stałego stanu zatrudnienia nie przejawiając w tym zakresie tendencji ekspansywnych. Dodatkowo, rekrutując stosują tzw. „strategię sita"[176], której konsekwencją jest wzrost wymagań względem poszukiwanych pracowników. Częstym przejawem takiej strategii jest nacisk kładziony na konkretne kompetencje zawodowe, możliwe do zdobycia tylko w toku pracy oraz doświadczenie zawodowe pracowników, które to wymogi już na wstępie dyskwalifikują część absolwentów.

3. Koszty doszkalania osób młodych jako obciążenie pracodawcy

Chęć partycypowania w kosztach szkolenia nowo rekrutowanych osób młodych zależy przede wszystkim od wielkości firmy. Dla firm dużych jest to koszt naturalnie wkalkulowany w funkcjonowanie przedsiębiorstwa, dla MSP stanowi on istotne obciążenie finansowe. Połowa pracodawców oferujących pracę młodym stara się przesunąć koszty, zwłaszcza te związane z posiadaniem podstawowych certyfikatów (np. BHP, prawo jazdy oraz inne certyfikaty zawodowe, wymagane prawnie w danym zawodzie) na rekrutowanych pracowników. Szukają zatem pracowników „w pełni uprawnionych do wykonywania danej pracy". Kryterium to może być trudne do spełnienia w przypadku osób młodych, zwłaszcza w sytuacji „oddzielenia" egzaminów zawodowych od samego toku kształcenia[177]

4. Wykształcenie, jako ważne kryterium w procesie rekrutacji osób młodych

Wykształcenie odgrywa większą rolę w procesie rekrutacji osób młodych niż starszych pracowników, co opisuje trafnie następujący cytat „W przypadku poszukiwania do pracy osób młodych, widoczny jest stosunkowo większy rygoryzm pracodawców względem wykształcenia kandydatów niż w sytuacji, gdy praca nie jest konkretnie do nich adresowana. Prawdopodobnie wynika to z braku możliwości wykorzystania innych kryteriów lub pewności, że zostaną one spełnione."[178] Wniosek ten jest ważny dla poprawnej interpretacji analiz, które przedstawione zostały w dalszej części tekstu, pokazuje bowiem szczególne znaczenie poziomu wykształcenia w przypadku grupy kandydatów, którzy nie mogą pochwalić się dużym doświadczeniem zawodowym.

[176] Strategia ta wiąże się z chęcią obniżenia kosztów (np. szkoleń) przygotowania pracownika do pełnej produktywności. Por. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2014), W ogonie Europy – Uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków, [w:] Górniak J. (red.), Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki, PARP: Warszawa, s.113.

[177] Jelonek M., Szklarczyk D. (2012), Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra, PARP: Warszawa, s.12.

[178] j.w., s.11.

5. Szanse rynkowe absolwentów a niż demograficzny

Polska wymieniana jest wśród siedmiu krajów z największym deficytem siły roboczej w 2020 r w stosunku do potrzeb dla utrzymania dynamiki wzrostu gospodarczego[179]. O ile niż demograficzny niesie ze sobą niekoniecznie korzystne skutki dla gospodarki i samych przedsiębiorstw, to w konsekwencji zyskać powinni na nim sami studenci. Zakładając, że polska gospodarka nie zacznie się gwałtownie kurczyć, a popyt na pracowników pozostanie na niezmienionym poziomie (choć zdaniem niektórych istnieje realna szansa na zwiększenie tego popytu dzięki wzrostowi innowacyjności polskiej gospodarki), to już za kilkanaście lat może zabraknąć potencjalnych kandydatów do pracy.

12.1.1. Sytuacja absolwentów uczelni na rynku pracy

W pierwszej kolejności dokonana zostanie syntetyczna ocena zysków płynących z faktu ukończenia przez młode osoby studiów wyższych. Już krótki przegląd podstawowych pozycji bibliograficznych pozwala sformułować tezę, że kontynuacja kształcenia na poziomie wyższym daje istotne korzyści studiującym[180]. Warto jednak przyjrzeć się jak powyższy problem ma się do polskich realiów, a szczególnie czy zysków związanych z faktem ukończenia uczelni możemy się spodziewać tuż po ukończeniu szkoły czy raczej w dalszej perspektywie czasowej.

Na podstawie danych zgromadzonych w ramach badania ludności BKL sformułować możemy tezę, że absolwenci uczelni mogą się spodziewać zysków związanych z ukończeniem studiów wyższych w następujących zakresach:

1. ***Ogólny wzrost aktywności zawodowej oraz wzrost szansy na posiadanie zatrudnienia***

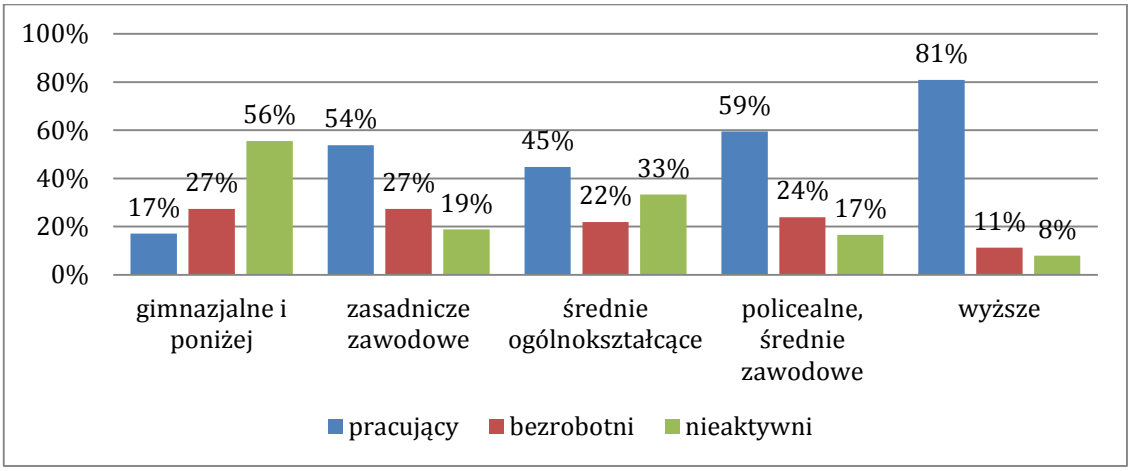
Po pierwsze, absolwenci uczelni (z ostatnich 5 lat) wykazują większą aktywność zawodową niż osoby kończące inny typ szkoły. W grupie tej wyróżnić można jedynie 8% osób nieaktywnych zawodowo, podczas, gdy wśród absolwentów szkół zasadniczych zawodowych wskaźnik ten jest wyższy o 11 pp., a w przypadku osób posiadających wykształcenie średnie ogólnokształcące aż o 25 pp. Nie tylko wyższa aktywność zawodowa jest atrybutem absolwentów posiadających wyższe wykształcenie, ale też cechuje ich większa szansa na posiadanie pracy w ogóle. Spośród wszystkich przebadanych absolwentów uczelni z ostatnich 5 lat 81% to osoby pracujące. W porównaniu do 59% w przypadku wykształcenia policealnego/średniego zawodowego, 45% - średniego ogólnokształcącego, 54% - zasadniczego zawodowego oraz 17% - co najwyżej gimnazjalnego, wskaźnik ten robi imponujące wrażenie.

[179] Strack R., Baier J., Marchingo M., Sharda S. (2014), The Global Workforce Crisis: $10 Trillion at Risk, BCG: Boston.

[180] Por. Harmon C., Walker I., (2000), Returns to the Quantity and Quality of Education: Evidence for Men in England and Wales "Economica", Vol. 67; Chevalier A., Walker I.(2001), The United Kingdom, [w:] C. Harmon, I. Walker, N. Westergaard-Nielsen (eds), Education and Earnings in Europe: A Cross Country Analysis of the Returns to Education, Edward Elgar, Cheltenham; Dearden L., McIntosh S., Myck M., Vignoles A. [2002],The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain, "Bulletin of Economic Research", Vol. 54; O'Leary N., Sloane P., (2011), The Wage Premium for University Education in Great Britain during a Decade of Change, "The Manchester School", Vol. 79, No. 4.

Warto dodać, że zaobserwowane przewagi absolwentów uczelni widać też wśród starszych pracowników. Wyższe wykształcenie jest w tym przypadku czynnikiem zwiększającym szanse na posiadanie pracy jako takiej. Jednak zysk ten jest szczególnie istotny w początkowym okresie kariery zawodowej absolwenta, tj. w momencie stawiania przez niego pierwszych kroków na rynku pracy.

Wykres 45. Sytuacja zawodowa absolwentów z ostatnich 5 lat a ich wykształcenie w świetle badania BKL.



*Źródło: BKL – Badanie ludności 2010 – 2013. *N=8519*

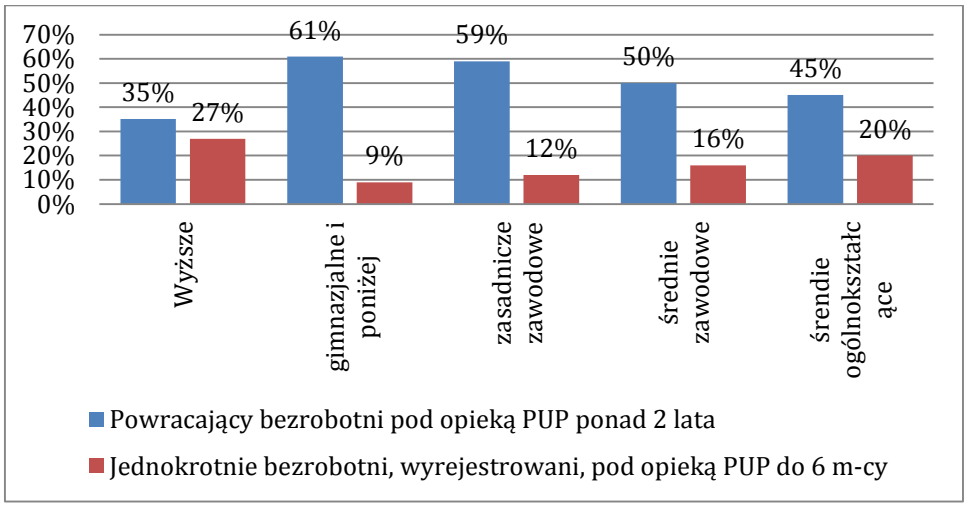
2. Mniejsze straty absolwentów posiadających wyższe wykształcenie w momentach spowolnienia gospodarczego

Fakt posiadania przez absolwenta wyższego wykształcenia jest szczególnie istotny w trudnych momentach gospodarczych – to wtedy wyższe kwalifikacje przydają się najbardziej stając się cenną kartą przetargową w rywalizacji o zatrudnienie. Obserwując ostatnie cztery lata zauważamy interesującą tendencję (tabela 23). Ogólnie rzecz ujmując, od 2010 do 2013 r. systematycznie malały szanse absolwentów na posiadanie pracy. Szanse te nie malały jednak równomiernie. Porównując zmiany w stopach bezrobocia możemy sformułować tezę, że w okresach kryzysowych osoby posiadające wyższe wykształcenie traciły najmniej, równocześnie najbardziej stratni byli ci, którzy posiadali wykształcenie policealne i średnie ogólnokształcące. Wniosek ten jest zgodny z przedstawioną wcześniej tezą mówiącą o rekrutacyjnej „strategii sita", pokazuje też, że absolwenci uczelni w okresie bessy „wypychają" z rynku pracy absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (policealnych i średnich ogólnokształcących) godząc się – w sytuacji zwiększonej konkurencji o stanowiska specjalistyczne - na wykonywanie prac, zwyczajowo kojarzonych z absolwentami szkół średnich. Zatem pomimo pewnej degradacji rynkowej spowodowanej zajmowaniem stanowisk niższego szczebla absolwenci uczelni wygrywają walkę o pracę w ogóle. Przewaga osób z wyższym wykształceniem nad absolwentami posiadającymi niższe kwalifikacje jest tym istotniejsza jeśli uświadomimy sobie wielokrotnie podkreślane znaczenie dla przyszłej kariery zawodowej absolwenta pierwszych lat od wejścia na rynek pracy.

3.Wyższe wykształcenie a szybkość znalezienia pracy przez osoby bezrobotne

Przykład małopolskich badań absolwentów zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy[181] wyraźnie pokazuje, że wyższe wykształcenie daje relatywne przewagi osobom bezrobotnym także w kontekście „szybkości" znalezienia zatrudnienia w sytuacji zarejestrowania się jako osoba bezrobotna. Jeśli zestawimy odsetki absolwentów wśród poszczególnych grup wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia, zaklasyfikowanych do najbardziej i najmniej zagrożonych długotrwałym bezrobociem, to okaże się, że wśród absolwentów z wyższym wykształceniem zaobserwować można najniższy odsetek najbardziej zagrożonych i najwyższy tych, którzy są zagrożeni w najmniejszym stopniu. Potwierdza to wcześniejszą tezę o relatywnej przewadze rynkowej absolwentów uczelni.

Wykres 46. Odsetek absolwentów zarejestrowanych w małopolskich PUP – wybrane segmenty (segment najbardziej zagrożony – powracający bezrobotni pod opieką PUP ponad 2 lata, segment najmniej zagrożony – jednokrotnie bezrobotni, wyrejestrowani, pod opieką PUP do 6 m-cy).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z małopolskich PUP (1999 – 2012 r.).

4. Wyższe wykształcenie a funkcje pełnione w przedsiębiorstwie

Zysk płynący z posiadania wyższego wykształcenia widoczny jest nie tylko na poziomie posiadania bądź nie zatrudnienia, ale też interpretowany może być w kategoriach funkcji, które zatrudniony pełni w przedsiębiorstwie (patrz tabela 24).

W najprostszy sposób możemy podzielić te funkcje na 3 poziomy: podwładny (pracownik wykonawczy), kierownik pierwszego szczebla oraz kierownik szczebla drugiego (zarządzający kierownikami szczebla pierwszego). W grupie absolwentów (z ostatnich 5 lat) szansa na zarządzanie innymi osobami wzrasta ponad trzykrotnie (w stosunku od osób posiadających wykształcenie średnie) oraz siedmiokrotnie w stosunku do osób po zasadniczych szkołach zawodowych. Mimo, iż najczęściej zespoły, którymi kierują absolwenci nie są liczne, a prace niekoniecznie muszą mieć charakter skomplikowany, to jednak fakt konieczności koordynowania pracy innych pozwala im nabyć kolejne

[181] Por. Jelonek M., Mazur B. (2014), Edukacja – Rynek Pracy – Zatrudnienie, WUP: Kraków.

kompetencje, zwiększając na dalszych etapach kariery przewagi, które dzielą ich od osób posiadających niższy poziom wykształcenia. Przykład ten pokazuje także, jak ważne w przypadku absolwentów uczelni mogą okazać się kompetencje miękkie.

Podsumowując, wyższe wykształcenia daje absolwentom wyższe szanse „na starcie" rywalizacji o pozycję rynkową, ale też pozwala im się zdecydowanie szybciej „rozpędzać" i uzyskiwać stopniowo coraz większą przewagę nad konkurentami.

Tabela 23. Sytuacja zawodowa absolwentów z ostatnich 5 lat a ich wykształcenie w świetle badania BKL (od 2010 do 2013 r.).

	gimnazjalne i poniżej			zasadnicze zawodowe			średnie ogólnokształcące			policealne, średnie zawodowe			wyższe		
	pracujący	bezrobotni	N	pracujący	bezrobotni	N	pracujący	bezrobotni	N	pracujący	bezrobotni	N	pracujący	bezrobotni	N
2010	22,9%	21,9%	105	56,3%	21,9%	247	55,5%	14,4%	263	61,9%	18,7%	535	81,5%	9,0%	1073
2011	19,3%	24,8%	109	44,8%	30,9%	194	36,5%	19,2%	271	57,7%	23,0%	430	81,5%	11,2%	1106
2012	14,2%	30,7%	127	55,6%	29,0%	207	44,2%	26,2%	260	62,2%	24,6%	471	79,1%	13,0%	1050
2013	12,7%	31,4%	102	57,4%	28,9%	197	43,4%	27,6%	272	55,1%	30,8%	419	81,2%	11,7%	1082

Źródło: BKL – Badanie ludności 2010 – 2013.

Tabela 24. Poziom wykształcenia a pozycja zajmowana w firmie (absolwenci z ostatnich 5 lat).

	zasadnicze zawodowe	średnie ogólnokształcące	policealne, średnie zawodowe	wyższe
pracownik wykonawczy	96%	92%	92%	72%
kierownik pierwszego szczebla	2%	7%	6%	19%
kierownik drugiego/wyższego szczebla	2%	1%	2%	9%
N	360	342	821	2845

Źródło: BKL – Badanie ludności 2010 – 2013.

Tabela 25. Moment rozpoczęcia pierwszej pracy a poziom wykształcenia (absolwenci z ostatnich 5 lat).

	zasadnicze zawodowe	średnie ogólnokształcące	policealne, średnie zawodowe	wyższe
po całkowitym zakończeniu edukacji	88%	80%	89%	64%
między jedną szkołą a drugą	1%	6%	5%	18%
w trakcie nauki w określonej szkole	11%	14%	6%	17%
N	124	152	268	974

Źródło: BKL – Badanie ludności 2010 – 2013.

5. Poziom wykształcenia absolwentów a zarobki

Wyższe wykształcenie absolwenta wiąże się też zazwyczaj z wyższymi zarobkami. O ile nie zauważa się w tej materii istotnych różnic między absolwentami posiadającymi wykształcenie policealne, średnie zawodowe i średnie ogólnokształcące, o tyle mając wykształcenie wyższe absolwenci zyskują przeciętnie ok. 500 zł netto na starcie[182]. Zysk ten jest większy w grupie mężczyzn (ok. 700 – 800 zł) niż wśród kobiet (500-600 zł), co łączyć należy z odmiennym profilem wykształcenia jednej i drugiej grupy.

Tabela 26. Mediana przeciętnych miesięcznych zarobków netto a poziom wykształcenia absolwenta.

wykształcenie	płeć	N	zarobki netto (mediana)	
gimnazjalne i poniżej	mężczyzna	76	700,00	800
	kobieta	42	988,25	
zasadnicze zawodowe	mężczyzna	221	1500,00	1300
	kobieta	123	1100,00	
średnie ogólnokształcące	mężczyzna	200	1500,00	1500
	kobieta	187	1300,00	
policealne, średnie zawodowe	mężczyzna	514	1600,00	1500
	kobieta	313	1200,00	
wyższe	mężczyzna	767	2300,00	2000
	kobieta	1381	1800,00	

Źródło: BKL – Badanie ludności 2010 – 2013.

6. Nauka a aktywność zawodowa

Istnieje dodatkowy element zwiększający szanse na posiadanie pracy absolwentów uczelni – fakt ich większego zaangażowania w praktykę zawodową jeszcze w trakcie trwania studiów. Dla wielu osób zaskakujące może się wydać to, że kończący zasadnicze szkoły zawodowe aż w 88% rozpoczynają aktywność zawodową już po zakończeniu szkoły, podczas, gdy analogiczny odsetek studentów wynosi zdecydowanie mniej, bo 64%. Nawet jeśli praca wykonywana w trakcie studiów nie ma bezpośredniego związku z kierunkiem, na którym kształci się przyszły absolwent, to jednak w trakcie praktyki zawodowej zdobywa on kompetencje miękkie, które przydatne są w zasadzie w większości wykonywanych zawodów.

[182] Wyniki potwierdzają międzynarodowe dane przedstawione w raporcie OECD . Według autorów opracowania osoby z wyższym wykształceniem mogą oczekiwać zarobków przeciętnych wyższych o ok. 55% (w porównaniu z osobami bez studiów). Oczywiście po pierwsze, różnice te nie są tak duże na wstępnym etapie kariery absolwenta, po drugie, bardziej widoczne są przy porównaniu średnich arytmetycznych, a nie median, niemniej jednak, dane dla Polski potwierdzają stawianą przez OECD tezę. (por. OECD (2012) Education at a Glance. Highlights, OECD, PARIS, s. 28.)

12.1.2. Determinanty sytuacji rynkowej absolwentów uczelni

Jak zostało wcześniej wspomniane, dla pełnego opisu sytuacji rynkowej absolwentów uczelni konieczne jest przedstawienie wewnętrznego zróżnicowania grupy osób kończących edukację w szkole wyższej, ze szczególnym uwzględnieniem czynników, które tę sytuację zmieniają. Naturalną determinantą pozycji zawodowej absolwenta jest ukończony przez niego kierunek studiów, jednak nie jest to determinanta jedyna, a nawet – co podkreślone zostanie w dalszej części rozdziału – niekoniecznie jest to czynnik kluczowy.

Przypomnijmy, że na bazie wcześniej prowadzonych badań BKL wyróżniony został szereg czynników istotnie moderujących sytuację zawodową absolwentów uczelni. Część z tych czynników ma charakter indywidualny i wiąże się ze zdolnościami, inteligencją, motywacją czy płcią osoby poszukującej pracy. Nas jednak interesować będą te czynniki, które bezpośrednio wiążą się z systemem edukacji na poziomie wyższym, czyli te, na które potencjalnie mogą oddziaływać interwencje publiczne. Czynniki te to:

1. **Ukończony poziom studiów (studia I i II stopnia, inżynierskie i nie inżynierskie)**

Widać relatywną przewagę rynkową absolwentów kierunków inżynierskich, co zgodne jest z obiegową opinią na temat deficytu rynkowego osób posiadających takie kwalifikacje – wskaźnik bezrobocia (BAEL) jest w tej grupie niższy o ponad 4 pp. niż wśród osób z tytułem licencjata. To co jednak wydaje się zdecydowanie bardziej interesujące, to fakt, że zysk z ukończenia studiów II stopnia jest większy wśród absolwentów kierunków nie inżynierskich niż wśród inżynierów. Zatem, inżynierowie cieszą się całkiem niezłą sytuacją zawodową już po ukończeniu studiów stopnia I, natomiast od nie inżynierów oczekuje się raczej wykształcenia wyższego magisterskiego[183]. Fenomen ten można interpretować wskazując na zachwianą strukturę wykształcenia Polaków, w której dominują osoby kończące kierunki humanistyczne i społeczne, a w przypadku której widać ewidentny niedobór specjalistów z określonych branż ścisłych (np. IT). W sytuacji ewidentnych niedoborów rynkowych, pracodawcy redukują swoje oczekiwania i są w większym stopniu skłonni zatrudniać inżynierów w miejsce magistrów inżynierów. W tym przypadku można też zastosować dodatkową – nieco mniej optymistyczną – interpretację zjawiska. Podstawy wysokiej zatrudnialności polskich inżynierów mogą tkwić w specyfice prac do których firmy zatrudniają. Najczęściej są to prace nieskomplikowane i nieinnowacyjne (przynajmniej dla przeciętnej osoby posiadającej wykształcenie techniczne), w przypadku których poziom wiedzy studentów studiów I stopnia jest w pełni wystarczający.

2. **Kierunek studiów**

Mimo, iż na rynku nadal brakuje niektórych specjalistów dziedzin ścisłych, to wbrew pozorom, podział na kierunki ścisłe i humanistyczno – społeczne nie tworzy jedynej linii demarkacyjnej między absolwentami odnoszącymi sukces i porażkę rynkową. Zarówno w obrębie jednej, jak i drugiej grupy odnaleźć możemy te kierunki, które dają większe i mniejsze szanse rynkowe. Wśród kierunków ścisłych mamy świetnie radzących sobie na

[183] Jelonek M., Szklarczyk D. (2013), Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy, [w:] J. Górniak (red.), Młodość czy doświadczenie. Kapitał Ludzkie w Polsce, PARP: Warszawa, s. 124.

rynku matematyków, fizyków czy specjalistów IT oraz nieco gorzej – inżynierów środowiska czy specjalistów ds. ochrony środowiska[184].

Jeśli spojrzymy głębiej, okazać może się, że „opłacalność" kształcenia ukryta jest nie tyle w konkretnym kierunku, co w specjalności, którą student nabył w toku kształcenia. Dobrym przykładem jest tutaj informatyka, której ukończenie nie zawsze gwarantuje pełny sukces rynkowy. Przykładowo, w Małopolsce nienajlepsza okazuje się być sytuacja specjalistów do spraw sieci komputerowych czy testerów oprogramowania komputerowego [185] . Istnieje zatem inny czynnik (lub czynniki), który tłumaczy powodzenie rynkowe. Czynnik ten to – przykładowo - typ jednostki, którą ukończył absolwent.

3. Typ uczelni

Dopiero zestawienie takich czynników jak typ jednostki (np. podział na główne i peryferyjne ośrodki akademickie) oraz kierunek kształcenia pozwalają ukazać rzeczywiste determinanty pozycji rynkowej absolwentów. Wyraźnie widać, że pomimo względnie dużego popytu na specjalistów dziedzin inżynieryjnych (np. informatyków) aby posiadać dobrą pracę nie wystarczy ukończenie informatyki w jakiejkolwiek szkole, ale trzeba ją ukończyć w szkole dobrej, która staje się gwarantem właściwego przygotowania kandydata do pracy[186]. Można zatem śmiało napisać, że rynek pracy staje się coraz bardziej „kapryśny", w dobrym tego słowa znaczeniu. Obecnie, aby posiadać dobrą pracę należy wybierać kierunek zapewniający poszukiwane na rynku kompetencje, ale też trzeba ukończyć dobrą szkołę, która zapewni, że kompetencje te osiągnięte zostaną w stopniu wystarczającym.

Podsumowując podkreślić należy dużą rolę pojedynczej uczelni dla zwiększania szans rynkowych jej absolwentów. Szanse te – napiszmy wyraźnie – zależą nie tyle od posiadania dyplomu magistra czy licencjata, ale od sposobu przygotowania absolwenta (typu i poziomu posiadanych przez niego kompetencji). Kompetencjom tym, a raczej oczekiwaniom jakie względem nich formułują pracodawcy, przyjrzymy się w dalszej części rozdziału. Równocześnie, uczciwie należy napisać, że wysiłki uczelni związane ze zwiększeniem zatrudnienia własnych absolwentów są silnie zależne od szeregu czynników zewnętrznych – w tym koniunktury gospodarczej i mogą nie przynieść oczekiwanych efektów w momentach spowolnienia gospodarczego. Przykład ten pokazuje jak ważne dla zwiększenia zatrudnialności absolwentów uczelni jest prowadzenie równoległych działań na styku edukacji (szkolnictwa wyższego), gospodarki oraz rynku pracy (np. w ramach publicznych i prywatnych służb zatrudnienia).

12.2. Kompetencje absolwentów a potrzeby pracodawców – niedostosowanie kompetencyjne i jego charakter

Jednym z zasadniczych celów kształcenia studentów jest zapewnienie kompetentnych i odpowiednio wykwalifikowanych pracowników dla rynku pracy. Dlatego niemożliwe jest zaprojektowanie efektów kształcenia szkolnictwa wyższego bez spojrzenia na potrzeby tego rynku z perspektywy tych, którzy pracę oferują. Porównanie popytowej i podażowej

[184] j.w., s. 134.
[185] Jelonek M., Mazur B. (2014), Edukacja – Rynek Pracy – Zatrudnienie, WUP: Kraków, s. 45.
[186] Por. Jelonek M., Mazur B. (2014), Edukacja – Rynek Pracy – Zatrudnienie, WUP: Kraków, s. 44 - 45.

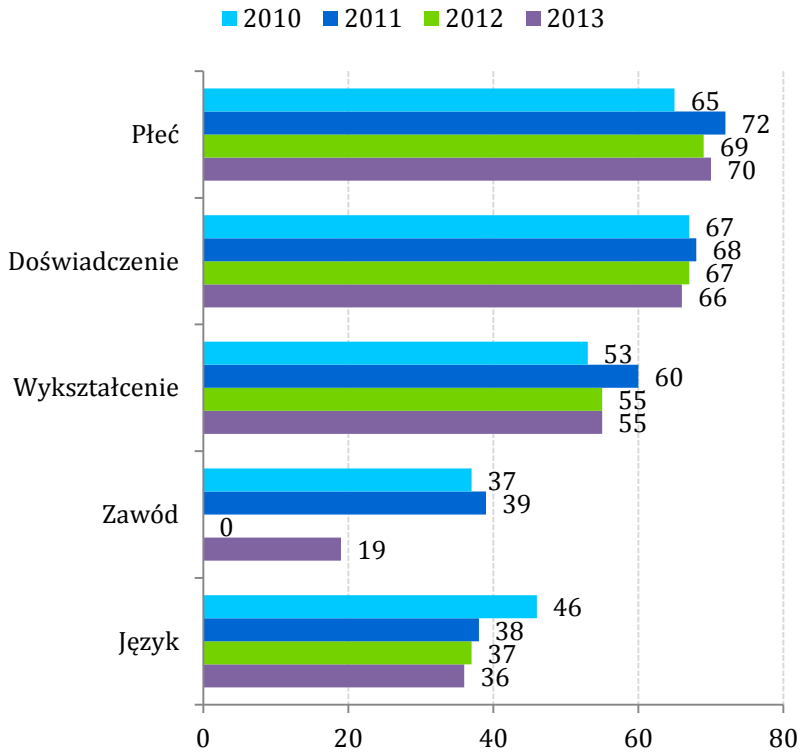
strony rynku pracy pozwoli określić ogólne oczekiwania dotyczące kształcenia na studiach wyższych. W tej części opracowania zwrócimy uwagę przede wszystkich na wymagania pracodawców jeśli chodzi o poszukiwanych kandydatów do pracy – ze szczególnym uwzględnieniem wymagań kompetencyjnych.

12.2.1. Wymagania pracodawców dotyczące kandydatów do pracy

Na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce można określić ogólne wymagania pracodawców poszukujących osób do pracy (wykres 47). Z elementów o które zapytano, na co pracodawcy zwracali uwagę w trakcie rekrutacji, na pierwszy plan wysuwają się trzy kwestie:

- płeć kandydata – czy bardziej preferowaliby na dane stanowisko kobietę, mężczyznę czy byłoby to obojętne. Jak widać, dla mniej więcej trzech czwartych pracodawców ma to znaczenie, ale odpowiedzi dają dość oczywisty obraz sytuacji – w zawodach fizycznych preferowani byli mężczyźni, podczas gdy w zawodach umysłowych płeć kandydatów była obojętna.
- doświadczenie kandydatów – im dłuższy staż pracy (preferowany na podobnym stanowisku) tym lepiej. Wymagania pracodawców w tym zakresie są dość duże. Średnio oczekiwali oni prawie dwóch lat doświadczenia zawodowego, ale im bardziej specjalistyczny zawód tym bardziej liczyło się właśnie doświadczenie (dla specjalistów i robotników wykwalifikowanych – ponad dwa lata, dla kierowników – ponad trzy).
- wykształcenie kandydatów – tutaj również można wskazać na charakterystyczny i zgodny z powszechnymi opiniami obraz – im bardziej specjalistyczny zawód tym wyższy poziom wykształcenia kandydata był wymagany. Jednak ze względu na opinie pracodawców dotyczące wykształcenia wyższego, w rozbiciu na licencjackie i magisterskie, warto skupić się nieco bardziej na tej kwestii.

Wykres 47. Ogólne wymagania pracodawców poszukujących pracowników wobec kandydatów (dane procentowe, N2010=2522, N2011=2680, N2012=4912, N2013=2110).



Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2010-2013.

Pośrednio odpowiedzią na to pytanie jest powyższa charakterystyka ogólnych wymagań pracodawców, gdyż bardziej cenią oni sobie doświadczenie niż określony poziom wykształcenia. Jeżeli bliżej przyjrzeć się temu w zawężeniu do pracowników rekrutowanych na stanowiska specjalistyczne (a więc na potencjalne miejsca pracy absolwentów szkół wyższych), to wykształcenie i znajomość języka obcego znajduje jednak większe uznanie w oczach pracodawców aniżeli doświadczenie. Natomiast najwyraźniej nie bez znaczenia jest dla pracodawców rozróżnienie pomiędzy wykształceniem licencjackim i magisterskim. Pracodawcy poszukujący osób na stanowiska specjalistów, właściwie bez względu na rodzaj pracy, preferowali osoby z dyplomem magisterskim. Licencjaci mieliby nieco większe szanse jedynie w zawodach specjalistów ds. ekonomicznych i zarządzania oraz nauczania i wychowania. Co również ważne, opinie pracodawców na ten temat są względnie stabilne i w ciągu kilku lat (przynajmniej tych objętych badaniem Bilans Kapitału Ludzkiego) nadal preferowane są osoby po II stopniu studiów.

12.2.2. Wymagania kompetencyjne pracodawców

Ważniejszą sprawą z perspektywy oceny efektów kształcenia szkolnictwa wyższego jest spojrzenie na to jakich kompetencji pracodawcy wymagają od kandydatów, ze szczególnym uwzględnieniem grupy specjalistów. W świetle dotychczasowych badań

BKL wyłania się dość klarowny obraz zapotrzebowania na określone kompetencje (tabela 27).

Tabela 27. Wymagania kompetencyjne pracodawców w odniesieniu do osób poszukiwanych na stanowiska specjalistyczne (dane procentowe z prób połączonych).

Specjaliści / Kompetencje	Nauk fiz., mat. i tech.	Ds. zdrowia	Nauczania i wych.	Ds. ekon. i zarz.	IT	Ds. prawa, społ. i kult.	Ogółem
Interpersonalne	35	55	65	59	27	58	50
Samoorganizacyjne	59	38	58	54	45	35	49
Zawodowe	32	61	34	36	32	38	41
Komputerowe	35	12	3	13	59	18	22
Kognitywne	15	5	2	18	27	13	13
Językowe	7	0	9	22	6	23	11
Kwalifikacje	5	14	6	4	5	10	8
Dyspozycyjne	4	11	6	7	8	5	7
Biurowe	7	1	2	9	0	17	6
Inne	6	4	21	2	2	13	6
Techniczne	7	7	0	0	3	3	4
Artystyczne	6	0	2	2	0	6	2
Fizyczne	1	1	1	1	4	3	1
Kierownicze	3	0	1	1	0	1	1
Matematyczne	1	0	0	0	0	0	0
N	307	412	182	442	203	150	1695

Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2010-2013.

W spontanicznych deklaracjach dotyczących wymaganych kompetencji pracodawcy zwracali uwagę przede wszystkim na trzy ich rodzaje:

- interpersonalne – kontakty z ludźmi, bycie komunikatywnym, współpraca w grupie oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów międzyludzkich;
- samoorganizacyjne – dotyczące takich umiejętności, jak: samodzielność, zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji, przejawianie inicjatywy, przedsiębiorczość, odporność na stres i ogólnie chęć do pracy;
- zawodowe – specyficzne umiejętności związane z wykonywaniem zadań typowych dla danego stanowiska pracy.

Oprócz kompetencji zawodowych (ich szczegółowe określenie nie jest w tym momencie zasadne ze względu na mnogość profesji, dla których to co jest specyficzne różni się znacząco), pracodawcy wymagają ogólnych kompetencji, czasami zwanych miękkimi.

Posiadanie określonych kompetencji jest zgodne ze specjalizacją poszczególnych zawodów. I tak kompetencje interpersonalne są częściej wymagane w przypadku zawodów wymagających kontaktów z ludźmi – nauczycieli i wychowawców, specjalistów ds. ekonomicznych i zarządzania, specjalistów z dziedzin społecznych oraz lekarzy. Kompetencje zawodowe są szczególnie ważne w przypadku zawodów związanych z ochroną zdrowia. Z kolei kompetencje komputerowe były bardziej przydatne w zawodach inżynieryjnych oraz IT.

Należy również dodać, że przyglądając się powyższym odpowiedziom można dojść do fałszywego wniosku dotyczącego rzadziej wymienianych kompetencji, jako nie wymaganych przez pracodawców. To, że na przykład kompetencje matematyczne były właściwie oczekiwane – i to w minimalnym stopniu – od inżynierów nie oznacza, że są one w ogóle nie potrzebne. Wręcz przeciwnie, wymieniając kompetencje pracodawcy mieli wskazać, te najbardziej przydatne, a więc takie, które są trudniejsze do pozyskania (o czym będzie mowa dalej), posiadanie niektórych zakładając milcząco. Lepiej tę sytuację odzwierciedla ocena pracodawców w zakresie stopnia przydatności poszczególnych kompetencji do pracy w danych zawodzie (tabela 28).

Tabela 28. Stopień przydatności różnych kompetencji w poszczególnych zawodach specjalistycznych (średnie arytmetyczne ze skal pięciopunktowych: 0-4).

Specjaliści / Kompetencje	Nauk fiz., mat. i tech.	Ds. zdrowia	Nauczania i wych.	Ds. ekon. i zarz.	IT	Ds. prawa, społ. i kult.	Ogółem
Interpersonalne	2,8	3,4	3,3	3,3	2,4	3,2	3,1
Samoorganizacyjne	3,2	2,6	2,9	3,2	3,1	3,3	3,0
Językowe	2,5	3,2	3,1	3,0	2,5	3,3	3,0
Kognitywne	2,6	2,3	2,3	3,1	3,0	2,9	2,7
Komputerowe	3,1	2,0	2,1	2,9	3,8	2,2	2,7
Dyspozycyjne	2,4	2,6	2,6	2,5	2,3	2,8	2,5
Matematyczne	2,3	0,8	1,0	2,1	2,4	1,0	1,6
Biurowe	1,5	0,9	0,9	2,0	1,1	1,9	1,4
Artystyczne	2,2	0,5	1,9	0,9	1,2	1,0	1,2
Fizyczne	1,1	1,6	1,7	0,9	0,8	1,3	1,2
Kierownicze	1,2	1,1	1,1	1,2	1,1	1,4	1,2
Techniczne	1,1	0,2	0,4	0,4	1,2	0,2	0,6
N	307	413	182	447	212	163	1724

Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2010-2013.

Ogólnie widać, że w przypadku rekrutacji na stanowiska specjalistyczne zdaniem pracodawców przydatne są przede wszystkim kompetencje związane ze zdolnościami umysłowymi – interpersonalne, samoorganizacyjne, językowe, kognitywne, komputerowe oraz bycie dyspozycyjnym. Pozostałe są bardziej właściwe zawodom fizycznym i nie znajdują w tym przypadku zastosowania zdaniem pracodawców.

Kompetencje matematyczne są również przydatne, szczególnie w pracy jako specjalista IT, ds. ekonomicznych i zarządzania oraz w zawodach inżynierskich.

Taki obraz znajduje potwierdzenie również w wynikach innych badań prowadzonych w podobnym okresie[187]. Na przykład z wywiadów prowadzonych z pracodawcami przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young wyłania się podobna hierarchia ważności różnych kompetencji (nazywanych jednakże nieco inaczej) (Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy 2012: 13).

12.2.3. Niedobory kompetencyjne

Mówiąc o efektach kształcenia oprócz wymagań pracodawców należy spojrzeć na niedobory kompetencyjne najczęściej przez nich wskazywane. Przede wszystkim zwraca uwagę skala problemów rekrutacyjnych związana z brakiem określonych kompetencji. W trakcie prowadzonych badań BKL, rokrocznie począwszy od 2010 r. ok. 3/4 pracodawców poszukujących pracowników wskazywała na trudności z tym związane. Głównym problemem było niespełnienie przez kandydatów wymagań związanych z pracą na określonym stanowisku. W połowie przypadków były to braki określonych kompetencji potrzebnych do pracy na danym stanowisku oraz w 1/5 braki w doświadczeniu. Pracodawcy wytykający takie niedobory kompetencyjne wskazywali głównie na trzy kategorie, tj. braki w zakresie:

- kompetencji zawodowych,
- kompetencji samoorganizacyjnych
- kompetencji interpersonalnych.

Także w innych badaniach pracodawcy wskazywali na liczne niedobory kompetencyjne u kandydatów. W monitoringu prowadzonym przez Manpower dotyczącym utrudnień rekrutacyjnych wśród najczęściej wymienianych braków pojawiały się umiejętności techniczne (kompetencje zawodowe) oraz umiejętności komunikacyjne (interpersonalne) (Manpower 2013). Pracodawcy odpowiadający na pytania związane ze wspomnianą oceną absolwentów prowadzoną przez SGH zwracali uwagę na niedobory kompetencji samoorganizacyjnych (zwłaszcza relatywnie niewielką umiejętność organizacji pracy i efektywnego zarządzania czasem oraz umiejętność określania i uzasadniania priorytetów) oraz interpersonalne (głównie umiejętność pracy w zespole) (Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy 2012). Z kolei przeprowadzona przez PSDB ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych (Grotkowska, Gajderowicz, Wincenciak, Wolińska 2014) zwraca uwagę na problematyczność z kompetencjami miękkimi (niestety bez ich precyzyjnego zdefiniowania), kompetencjami analitycznymi (kognitywnymi) oraz zawodowymi.

[187] Ze względu na uspójnienie terminologii i porównywalność danych w nawiasach podawane są nazwy kompetencji przyjęte w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego.

12.2.4. Niedopasowanie (luki) kompetencyjne

Do pełnego obrazu sytuacji należy dodać porównanie opinii pracodawców jeśli chodzi o poziom wymaganych kompetencji z samoocenami dokonywanymi przez studentów wchodzących na rynek pracy (studentów ostatnich lat studiów I i II stopnia). Na początek warto spojrzeć na to jak sami studenci wybranych grup kierunków oceniają swoje kompetencje (tabela 29). W analizach zostali łącznie uwzględnieni studenci I i II stopnia, gdyż pomiędzy nimi nie było większych różnic jeżeli chodzi o dokonywane oceny. Natomiast kierunki studiów zostały tak pogrupowane, aby odpowiadały zawodom specjalistycznym poszukiwanym przez pracodawców (niestety brak jest prostego przejścia pomiędzy klasyfikacją zawodów ISCO i klasyfikacją kierunków ISCED).

Studenci poszczególnych kierunków właściwie nie różnili się w ocenach posiadanych przez nich kompetencji. Najlepiej we własnych ocenach wypadały kompetencje:

- komputerowe (lepiej pod tym względem plasowali samych siebie studenci kierunków informatycznych, ekonomicznych i technicznych),
- interpersonalne,
- językowe.

Do ocenianych jako ponadprzeciętne zaliczyć można także kompetencje:

- dyspozycyjne,
- kognitywne,
- samo organizacyjne.

Niższe oceny wystawili sobie studenci w przypadku kompetencji technicznych, artystycznych czy matematycznych.

Tabela 29. Samoocena posiadanych kompetencji przez studentów poszczególnych grup kierunków studiów (średnie arytmetyczne ze skal pięciopunktowych: 0-4).

	Nauki fiz., mat. i tech.	Medycyna	Pedagogika	Ekon., stat. i zarz.	Informatyka	Nauki społeczne	Ogółem
Komputerowe	3,3	3	3	3,3	3,7	3,1	3,2
Interpersonalne	3	3,1	3,1	3,1	2,9	3,1	3,1
Językowe	3	3	3,1	3,1	3	3,2	3,1
Dyspozycyjne	3	3	2,9	3	2,9	3	3
Kognitywne	2,9	2,8	2,7	2,8	2,9	2,9	2,9
Samoorganizacyjne	2,8	2,9	2,9	2,9	2,8	2,9	2,9
Fizyczne	2,7	2,8	2,7	2,6	2,6	2,5	2,6
Biurowe	2,5	2,4	2,5	2,8	2,5	2,6	2,6
Kierownicze	2,7	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6	2,6
Matematyczne	2,7	2,3	2	2,5	2,9	2	2,4
Artystyczne	2,2	2,2	2,5	2	1,9	2,4	2,2
Techniczne	2,1	1,6	1,4	1,5	2,4	1,4	1,7

N	18329	4935	5517	10530	3051	21395	63757

Źródło: BKL – Badanie Studentów 2010, 2013.

Zestawiając wymagania pracodawców dotyczące przydatności poszczególnych kompetencji w zawodach specjalistycznych oraz samooceny studentów w zakresie tych kompetencji można określić gdzie znajduje się źródło niedopasowania (tabela 30). W przedstawionym bilansie wymagań pracodawców i samooceny kompetencji studentów wartości dodatnie oznaczają, że wymagania te przewyższają posiadane przez studentów kompetencje, a ujemne – przeciwnie, że studenci posiadają dane kompetencje w stopniu przewyższającym wymagania pracodawców. Oczywiście, zestawienie to bazuje na deklaracjach a nie rzeczywistych kompetencjach (które należałoby zmierzyć za pomocą odpowiednich testów kompetencyjnych), ponadto różnice nie są duże, ale ogólnie pokazują w obszarze których kompetencji występuję niedopasowanie. Dotyczy ono głównie tych kompetencji, których pracodawcy najbardziej pożądają u kandydatów – samoorganizacyjnych i interpersonalnych. Pozostałe, według deklaracji studentów powinny sprostać wymaganiom pracodawców, oczywiście z zastrzeżeniem, że opinie studentów bazują na ich deklaracjach i mogą być negatywnie zweryfikowane przez rynek w momencie rozpoczęcia przez nich pracy. Największe „nadwyżki" w posiadanych kompetencjach dotyczyły tych, których pracodawcy w mniejszym stopniu wymagają od specjalistów – kierowniczych, fizycznych, biurowych czy technicznych.

Tabela 30. Relatywna samoocena kompetencji na tle oceny przydatności dokonanej przez pracodawców (różnica średnich arytmetycznych ze skal pięciopunktowych: 0-4).

	Nauk fiz., mat. i tech.	Ds. zdrowia	Nauczania i wych.	Ds. ekon. i zarz.	IT	Ds. prawa, społ. i kult.	Ogółem
Samoorganizacyjne	0,3	-0,33	0	0,34	0,33	0,45	0,15
Interpersonalne	-0,24	0,21	0,17	0,22	-0,49	0,18	0,05
Językowe	-0,49	0,17	0,09	-0,17	-0,45	0,06	-0,12
Kognitywne	-0,25	-0,54	-0,42	0,25	0,05	0,01	-0,16
Komputerowe	-0,61	-0,42	-0,31	-0,49	-0,61	-0,16	-0,46
Dyspozycyjne	-0,25	-1,08	-0,87	-0,32	0,05	-0,88	-0,53
Matematyczne	-0,43	-1,52	-1,03	-0,41	-0,54	-1,02	-0,74
Artystyczne	0,04	-1,67	-0,67	-1,16	-0,72	-1,32	-1,04
Techniczne	-1	-1,4	-0,94	-1,12	-1,14	-1,22	-1,12
Biurowe	-1,02	-1,54	-1,57	-0,8	-1,35	-0,69	-1,17
Fizyczne	-1,64	-1,13	-1	-1,68	-1,78	-1,23	-1,41
Kierownicze	-1,45	-1,55	-1,48	-1,55	-1,43	-1,24	-1,49

Uwaga: wartości ujemne oznaczają, że studenci wyżej oceniają swoje kompetencje w porównaniu do wymagań pracodawców, wartości dodatnie – że wymagania pracodawców przewyższają poziom kompetencji posiadany przez studentów.

Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2010-2013, BKL – Badanie Studentów 2010, 2013.

Taki charakter niedopasowania znajduje również potwierdzenie w innych badaniach. Dla przykładu, w cytowanych już badaniach SGH największe rozbieżności w ocenach ważności określonych kompetencji przez pracodawców i ich posiadania przez studentów dotyczyły dwóch kategorii kompetencji:

- samoorganizacyjnych: rozumienie własnych mocnych stron i ograniczeń, zaangażowania i lojalności, samodzielności i odporności na stres
- interpersonalnych: komunikatywności i umiejętności pracy zespołowej.

12.3. Aktywność studentów w toku studiów a efekty kształcenia

W rozmowach z pracodawcami, a zwłaszcza osobami odpowiedzialnymi za rekrutację można usłyszeć, że duże znaczenie dla oceny przydatności kandydata mają nie tylko posiadane kompetencje zawodowe, ale również dodatkowe doświadczenia związane z aktywnością okołoedukacyjną studenta: działalność wolontaryjna, przynależność do różnych organizacji, itp. Wynika to z oczywistego faktu, że pewne kompetencje – na przykład interpersonalne – zdobywane są również w trakcie sytuacji życia codziennego. Dlatego warto sprawdzić, jak takie dodatkowe czynniki wpływają na poziom kompetencji studentów. W tym celu, bazując na wynikach badań Bilansu Kapitału Ludzkiego wybrano szereg aktywności, które mogą być modyfikatorami posiadanych kompetencji (w samoocenie studentów) i sprawdzono, czy osoby które uczestniczą w danej aktywności różnią się poziomem określonych kompetencji (tabela 31).

Przede wszystkim warto spojrzeć na ogólną zmianę wszystkich kompetencji. Te działalności, które najbardziej pomagają rozwinąć się osobom w nich uczestniczącym to:

- samorząd studencki,
- harcerstwo,
- stowarzyszenia i inne organizacje oraz
- koła naukowe.

Z punktu widzenia uczelni, ale i samych studentów należy podkreślić, że działalność w samorządzie studenckim i kołach naukowych pomaga podnieść poziom posiadanych kompetencji (oczywiście zdając sobie sprawę, że są to deklaratywne opinie studentów o posiadanym potencjale kompetencyjnym) i warto brać w niej udział oraz wspierać taki rodzaj aktywności. Zauważają to też pracodawcy, którzy często podczas rozmów kwalifikacyjnych pytają o te aspekty.

Najmniejszy wpływ miał udział w duszpasterstwie oraz – co może być zaskakujące - staż lub praktyka w firmie. Przy czym wpływ tych dwóch czynników jest zupełnie odmienny. Udział w duszpasterstwie nie oddziałuje bezpośrednio, ale jest elementem selekcyjnym – tzn. ci, którzy do niego przynależą mają gorszą ocenę posiadanych kompetencji lub też są skromniejsi w tych ocenach. Natomiast studenci odbywający staże i praktyki mając bezpośrednio do czynienia z rynkiem pracy zapewne weryfikują oceny swoich kompetencji i oceniają je bardziej realistycznie względem studentów nie mających takich doświadczeń.

Ważniejszą jednak kwestią jest sprawdzenie tego, za rozwój jakich kompetencji odpowiadają poszczególne rodzaje aktywności w której się uczestniczy. Pierwszy wniosek jaki się nasuwa jest taki, że udział w poszczególnych formach aktywności odpowiada za rozwój różnych kompetencji. Można je podsumować w kilku punktach:

- samorząd studencki – odpowiada za podniesienie deklarowanego poziomu wielu kompetencji, ale w największym stopniu osoby działające w samorządzie mają rozwinięte kompetencje kierownicze oraz samoorganizacyjne (w tym przedsiębiorczość, kreatywność i odporność na stres);
- harcerstwo – udział w harcerstwie przyczynia się do podniesienia poziomu kompetencji technicznych, komputerowych, matematycznych i artystycznych. Również osoby takie wskazują na wyższy poziom kompetencji kierowniczych;

Tabela 31. Różnice w samoocenie kompetencji w zależności od różnych form aktywności pozauczelnianej (różnice średnich ze skal pięciopunktowych: 0-4)

	Samorząd stud.	Harcer-stwo	Stowarzy-szenia	Koło naukowe	MOST	Wyjazd stypend.	Wolontar-iat	Szkolenia	Praca	Drugi kierunek	Staż, praktyka	Duszpas-terstwo
Analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	0,15	0,05	0,17	0,17	~~-0,02~~	0,08	0,1	0,09	0,04	0,13	~~0,01~~	-0,04
Szybkie streszczanie dużej ilości tekstu	0,17	0,09	0,09	0,08	0,15	0,11	0,07	-0,02	-0,05	0,12	-0,06	~~-0,02~~
Logiczne myślenie, analiza faktów	0,16	0,06	0,17	0,19	~~0~~	0,07	0,05	0,07	0,03	0,09	-0,02	~~-0,03~~
Ciągłe uczenie się nowych rzeczy	0,14	0,05	0,15	0,18	~~0,03~~	0,16	0,1	0,14	0,04	0,17	0,03	-0,04
Obsługa, montowanie i naprawa urządzeń technicznych	0,16	0,27	-0,05	~~-0,03~~	0,2	-0,16	-0,22	-0,23	-0,13	-0,36	-0,33	-0,18
Wykonywanie obliczeń	0,07	0,1	-0,1	0,05	~~0,07~~	-0,06	-0,19	-0,09	-0,1	-0,18	-0,18	-0,04
Wykonywanie prostych rachunków	~~0~~	~~-0,01~~	~~0~~	0,11	~~-0,05~~	-0,03	-0,1	0,05	~~0~~	-0,07	-0,04	-0,04
Wykonywanie zaawansowanych obliczeń mat.	0,15	0,21	-0,14	~~0,01~~	0,23	-0,01	-0,24	-0,18	-0,21	-0,25	-0,34	-0,05
Obsługa komputera i wykorzystanie Internetu	0,06	-0,05	0,07	0,12	-0,12	~~0,01~~	-0,02	0,06	0,06	~~0~~	~~0~~	-0,18
Podstawowa znajomość pakietu typu MS Office	0,09	~~0~~	0,12	0,15	-0,09	~~0~~	0,05	0,09	0,07	0,08	0,02	-0,11
Znajomości specjalistycznych programów, programowanie	0,26	0,33	~~-0,02~~	~~0,02~~	0,23	~~-0,01~~	-0,14	-0,22	-0,21	-0,31	-0,43	-0,11
Wykorzystanie Internetu	0,04	-0,08	0,08	0,13	-0,16	~~-0,01~~	0,06	0,12	0,08	0,06	0,11	-0,13
Zdolności artystyczne i twórcze	0,18	0,29	0,15	0,06	0,16	0,14	0,25	0,05	-0,05	0,03	-0,03	0,24
Sprawność fizyczna	0,12	0,14	0,06	-0,05	~~0~~	~~-0,01~~	0,01	-0,03	0,04	-0,12	-0,05	-0,1
Samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy	0,18	0,08	0,14	0,13	~~-0,02~~	0,11	0,15	0,16	0,09	0,13	0,04	~~-0,02~~
Samodzielne podejmowanie decyzji	0,17	0,06	0,13	0,11	~~-0,02~~	0,05	0,11	0,08	0,07	0,09	0,01	-0,05
Przedsiębiorczość i przejawianie inicjatywy	0,3	0,17	0,2	0,14	0,13	0,13	0,11	0,09	0,06	0,09	-0,04	-0,03
Kreatywność	0,21	0,15	0,2	0,14	0,09	0,14	0,15	0,11	0,05	0,08	-0,03	~~0~~
Odporność na stres	0,21	0,18	0,11	0,08	0,18	~~0,02~~	0,03	~~-0,01~~	0,02	~~-0,02~~	-0,11	-0,1
Terminowa realizacja zaplanowanych działań	0,07	~~-0,02~~	0,03	0,07	~~0,02~~	~~0,02~~	0,07	0,07	~~0~~	0,04	0,04	-0,07
Kontakty z innymi ludźmi, współpracownikami	0,09	0,04	0,11	0,08	-0,09	~~0~~	0,14	0,12	0,1	0,05	0,09	~~0~~
Współpraca w grupie	0,09	0,07	0,07	0,05	-0,07	~~-0,01~~	0,1	0,09	0,07	~~0,02~~	0,06	-0,04
Łatwe nawiązywanie kontaktów	0,2	0,1	0,16	0,09	~~-0,03~~	0,07	0,18	0,11	0,12	0,08	0,05	~~-0,03~~
Bycie komunikatywnym	0,15	0,06	0,13	0,09	~~-0,01~~	0,05	0,14	0,1	0,08	0,1	0,04	~~-0,02~~
Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	0,13	0,13	0,09	0,04	0,09	~~0,03~~	0,12	0,04	~~0~~	~~-0,01~~	~~0~~	0,04
Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	0,12	0,09	~~0,01~~	-0,03	0,05	~~0,01~~	0,02	0,01	~~0~~	0,07	-0,01	-0,07
Zdolności kierownicze i organizacja pracy innych	0,29	0,21	0,19	0,12	0,18	0,06	0,08	0,1	0,06	0,08	-0,02	~~0~~
Przydzielanie zadań innym osobom	0,29	0,13	0,18	0,12	~~0,06~~	~~0,03~~	0,06	0,09	0,03	0,05	~~0,01~~	~~-0,02~~
Koordynowanie pracy innych osób	0,25	0,15	0,18	0,11	0,13	0,05	0,05	0,08	0,04	0,07	-0,02	~~-0,02~~
Dyscyplinowanie innych osób	0,24	0,14	0,07	0,02	0,12	~~-0,03~~	0,01	~~-0,01~~	-0,03	~~0~~	-0,04	-0,06
Dyspozycyjność	0,05	-0,09	~~0~~	~~0,02~~	-0,14	-0,07	0	0,02	0,03	~~-0,01~~	0,03	-0,14
Częste wyjazdy	0,17	0,12	0,12	0,09	0,2	0,3	0,07	0,04	0,02	~~0,03~~	-0,1	-0,13
Elastyczny czas pracy	0,2	0,11	0,14	0,1	0,16	0,16	0,06	0,05	0,09	0,05	-0,1	-0,13
Biegłe posługiwanie się językiem polskim	0,09	~~0,01~~	0,18	0,09	0,2	0,14	0,1	0,08	0,07	0,16	0,08	~~0,01~~
Różnica ogółem	**5,25**	**3,34**	**3,19**	**2,85**	**1,86**	**1,54**	**1,53**	**1,32**	**0,58**	**0,54**	**-1,33**	**-1,71**

Uwaga: wartości ujemne oznaczają, że uczestnictwo w danej aktywności obniża poziom posiadanych kompetencji, dodatnie – podwyższa. Wartości przekreślone oznaczają brak statystycznej istotności różnicy na poziomie p>0,05.; Źródło: BKL – Badanie Studentów 2010, 2013.

- stowarzyszenia – działanie w stowarzyszeniach podnosi poziom tych samych kompetencji (kierownicze i samo organizacyjne) jak działalność w samorządzie studenckim, jednak w mniejszym stopniu;
- koło naukowe – ta aktywność sprzyja z kolei podniesieniu deklarowanego poziomu kompetencji analitycznych;
- wyjazdy stypendialne, wymiana w ramach programu MOST oraz studiowanie drugiego kierunku – to wszystko przyczynia się w dość naturalny sposób do wyższej oceny swojej dyspozycyjności i elastyczności czasowej;
- wolontariat – przyczynia się do podniesienia wskazywanego poziomu kompetencji interpersonalnych, artystycznych i samoorganizacyjnych;
- szkolenia – co ciekawe nie podnoszą one w szczególny sposób poziomu posiadanych kompetencji (pamiętajmy, że badania bazowały na autoocenie);
- praca, podobnie jak praktyka i staż (choć w mniejszym stopniu) weryfikują negatywnie poziom posiadanych kompetencji i prowadzą do bardziej realistycznych z perspektywy rynku pracy ocen swojego potencjału.

Zatem różnego rodzaju działalność pozauczelniana powoduje podniesienie różnego rodzaju kompetencji. Oczywiście są to jedynie deklaracje studentów, ale tym niemniej działalność taka nie pozostaje bez wpływu na rzeczywistą wiedzę, umiejętności i zachowania studentów.

Poza wskazaniem na ogólne charakterystyki wpływu różnego rodzaju aktywności na zmianę zasobów kompetencyjnych studentów, warto także spojrzeć na to jakie inne czynniki modyfikują ten wpływ. Do najważniejszych zaliczyć można rodzaj kierunku studiów (humanistyczny i ścisły), płeć studenta oraz ośrodek akademicki, w którym się on uczył (w podziale na wiodące [188] i pozostałe). Ogólne trendy wpływu pozostają podobne, ale dodatkowe czynniki zdają się je wzmacniać lub osłabiać. Można wskazać na kilka interesujących obserwacji:

- Studenci z kierunków ścisłych działający w samorządzie studenckim i stowarzyszeniach w większym stopniu niż humaniści podnoszą kompetencje kierownicze i samoorganizacyjne.
- Studiujący kierunki humanistyczne i korzystający z wyjazdów stypendialnych czy programu MOST lepiej oceniali swoją dyspozycyjność, kompetencje samoorganizacyjne i analityczne niż ich koledzy z kierunków ścisłych. Wynika to zapewne z faktu, że takie programy stypendialne są popularniejsze na kierunkach humanistycznych i osoby korzystające z nich bardziej korzystają rozwijając swój potencjał.
- Kobiety ogólnie lepiej oceniają swoje kompetencje interpersonalne a mężczyźni komputerowe, ale podejmowanie określonych aktywności modyfikuje te samooceny. Działalność w samorządzie studenckim i w stowarzyszeniach oraz wolontariat pozwala im bardziej – w porównaniu do mężczyzn – rozwinąć kompetencje kierownicze, samo organizacyjne, kognitywne oraz interpersonalne. A wyjazdy stypendialne czy udział w programie MOST dodatkowo zwiększa skłonności do

[188] Do wiodących zaliczone zostały uczelnie wyższe z głównych miast akademickich w Polsce: Warszawy, Gdańska, Katowic, Krakowa, Lublina, Łodzi, Poznania i Wrocławia.

dyspozycyjności studentów. Ogólnie należy zaznaczyć, że udział w różnego rodzaju aktywności pozauczelnianej pozwala bardziej podnieść samoocenę kompetencji kobiet niż mężczyzn. Wniosek ten jest ważny w kontekście idei wyrównywania szans rynkowych obu płci.

- Podobnie jest z ogólnym wpływem rangi ośrodka akademickiego – studenci z głównych ośrodków nieco bardziej niż ci z mniejszych poprzez udział w różnego rodzaju aktywnościach pozauczelnianych rozwijali swoje zasoby kompetencyjne. Jednakże prawdopodobnie chodzi tutaj bardziej o wpływ większych możliwości oferowanych w dużych miastach. Szansą dla studentów z mniejszych ośrodków była działalność w stowarzyszeniach, kołach naukowych oraz wolontariat – pozwalające podnieść samoocenę kompetencji kierowniczych, samoorganizacyjnych, dyspozycyjnych i kognitywnych. Z kolei studenci z głównych ośrodków bardziej korzystali z działalności w samorządach studenckich i udziale w programie MOST – rozwijając swoje kompetencje kierownicze, samoorganizacyjne oraz dyspozycyjność.

Jeszcze raz należy zatem podkreślić, że aktywność pozauczelniana pozwala rozwijać posiadane kompetencje (a przynajmniej ich samoocenę, gdyż dopiero na rynku pracy odbędzie się ich ostateczny test). Na koniec dodajmy jakie dodatkowe czynniki sprzyjają takiej aktywności studentów. Częściej działalność taką podejmowali studenci z głównych ośrodków akademickich (zwłaszcza z Warszawy), z kierunków humanistycznych (prawnych, dziennikarskich, pedagogicznych i wyjątkowo medycznych), którzy ukończyli licea.

12.4. Zakończenie

Celem niniejszego rozdziału było spojrzenie na relacje między edukacją na poziomie wyższym a rynkiem pracy z perspektywy szans rynkowych absolwentów uczelni, wyznaczanych m.in. przez typ szkoły, ukończony typ studiów czy kierunek kształcenia. W pierwszej części rozdziału tezom obecnym w dyskursie publicznym przeciwstawione zostały dane empiryczne, wskazujące na to, jak przebiegają te relacje. Syntetyczne zestawienie wniosków z tej części rozdziału zawarte zostało w tabeli nr 30.

Tabela 32. Tezy obecne w dyskursie publicznym a wnioski płynące z danych empirycznych.

Mit	Prawda
Sektor akademicki ‘lepiej kształcąc’ wpływa na zmniejszenie się poziomu bezrobocia wśród absolwentów uczelni w ogóle	Sektor akademicki nie ma większego wpływu na ogólne bezrobocie wśród młodych, które zależne jest głównie od koniunktury gospodarczej. Absolwenci uczelni zawsze rywalizują o ograniczoną liczbę miejsc pracy. W zasadzie jedynym polem aktywności uczelni w tym zakresie mogą stać się działania skierowane w stronę pobudzania ducha przedsiębiorczości wśród

	młodych.
Sytuacja absolwentów uczelni jest w chwili obecnej tragiczna – aby poprawić swoje szanse zawodowe lepiej ukończyć ZSZ	Fakt ukończenia szkoły wyższej daje istotny zysk rynkowy, zarówno w kontekście szansy na posiadanie pracy w ogóle, jak i szansy na posiadanie lepszej pracy. Zysk ten jednak nie jest taki sam w przypadku absolwentów wszystkich szkół i wszystkich kierunków
Sytuacja rynkowa absolwentów uczelni w ostatnich latach gwałtownie się pogorszyła	Tak, sytuacja rynkowa absolwentów uczelni nieco się pogorszyła w ostatnich latach, jednak w ogólnym rozrachunku to właśnie absolwenci uczelni stracili najmniej, wypychając z rynku pracy osoby kończące szkoły średnie
Sytuacja rynkowa inżynierów jest zdecydowanie lepsza od sytuacji 'zwykłych' absolwentów	Nie ma istotnej różnicy w szansie na posiadanie pracy między magistrami, a magistrami inżynierami, różnicę taką można jednak zaobserwować w przypadku licencjatów i inżynierów (po studiach I stopnia)
Aby znaleźć zatrudnienie wystarczy skończyć studia I stopnia – absolwenci kończący takie studia bez problemu znajdują pracę	Studia I stopnia dają relatywnie dobre perspektywy zawodowe osobom po studiach inżynierskich, w przypadku kończących kierunki nie inżynierskie szanse rynkowe wzrastają istotnie po ukończeniu studiów magisterskich

Źródło: Opracowanie własne.

Kluczową osią dla prowadzonych rozważań był wymiar różnic kompetencyjnych a nie tylko kwalifikacyjnych, które zaobserwować można (m.in.) identyfikując odmienną sytuację rynkową absolwentów tych samych kierunków kształcenia kończonych w różnych szkołach (w domyśle – oferujących wyższą lub niższą jakość absolwenta). W artykule przyjęto zatem perspektywę dynamicznego „rynku kompetencji", która lepiej odpowiada specyfice zmian zachodzących na rynku pracy niż arytmetycznie rozumiana kwalifikacyjna perspektywa popytowo - podażowa [189] . Zmiany te nakładają na przyszłych pracowników wymóg zwiększenia elastyczności oraz systematycznego aktualizowania posiadanej wiedzy i umiejętności, a na szkoły wyższe zmianę sposobu kształcenia, w tym wzrost samodzielności studentów oraz przejście od tradycyjnego „uczenia kogoś" (*teaching*) w stronę „uczenia się"

[189] Perspektywa ta w pełni odpowiada zmianom, które dzieją się obecnie w szkolnictwie wyższym. Przykład mogą stanowić Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, których założeniem jest (m.in.) zmiana sposobu myślenia środowiska akademickiego na temat organizacji i efektów procesu kształcenia. (por. Marciniak Z. (red.) (2013) Raport Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, IBE, Warszawa).

(*learning*). To znów implikuje konieczność „dowartościowania" dydaktyki[190] (także na poziomie programów publicznych) oraz zwrócenia uwagi na nowe, innowacyjne metody kształcenia i – nie bójmy się dodać – wychowania młodego pokolenia[191]. Bo waśnie odpowiednie „wychowanie zawodowe", etos pracy, rzetelność i sumienność są kompetencjami tak często poszukiwanymi przez przedsiębiorców.

Polskie uczelnie w najbliższych latach będą borykać się z szeregiem problemów związanych z niżem demograficznym, w tym ze spadkiem jakości kandydata na wejściu do uczelni. Wymagać to będzie zarówno od poszczególnych uczelni, jak i od decydentów odpowiedzialnych za cały sektor akademicki podjęcia często radykalnych decyzji. Skutki walki o „wyższej jakości kandydata" prędzej czy później wyznaczą jasny podział pomiędzy uczelniami, które dostarczać będą pracowników na stanowiska specjalistyczne i podrzędne, wcześniej zasilane kadrą posiadającą wykształcenie średnie. Walka o kandydata przynieść też może szereg pozytywnych rezultatów w formie działań zgodnych z zaleceniami Komisji Europejskiej zwiększających atrakcyjność i skuteczność kształcenia, jak np.: innowacje dydaktyczne, zwiększenie wykorzystania alternatywnych metod pozyskiwania kompetencji (jak np. uczestnictwo w kołach naukowych i zaangażowanie społeczne), doradztwo i coaching zawodowy jeszcze w trakcie trwania nauki, itp.

Istnieje realna szansa, że zmiany te wpłyną pozytywnie na relacje pomiędzy środowiskiem akademickim a jego otoczeniem społecznym (np. biznesem, sektorem publicznym, pozarządowym)[192]. Konsekwencją zmian demograficznych będzie zapewne modyfikacja relacji zależności na rynku pracy i pojawienie się tzw. rynku pracownika. To znów zwiększy zainteresowanie przedsiębiorstw kooperacją (połączoną z rekrutacją) z uczelniami, a także – miejmy nadzieję – inwestycjami edukacyjnymi w już posiadany kapitał. Zatem, zapewne, jest to moment na weryfikację oferty dydaktycznej uczelni i wprowadzenie do niej rozwiązań, które pełniej odpowiadałyby potrzebom osób już pracujących, takich jak krótsze cykle kształcenia, e-learning czy formy szkoleniowe[193].

---

[190] Jak trafnie zauważono w raporcie OECD pt. *Reviews of Higher Education – Poland*, pozorne skupienie się uczelni na dydaktyce stanowiło bezpośrednią odpowiedź na gwałtownie narastający (po 89. r.) popyt na kształcenie na poziomie wyższym. Równocześnie zaniedbano sferę naukowo – badawczą aktywności akademickiej, co – o ironio – stało się jednym z elementów wpływających na pogorszenie się jakości kształcenia akademickiego. (por. OECD (2007) Reviews of Higher Education – Poland, OECD, Paris).

[191] Por. Samsonowicz H. (2008) Społeczna odpowiedzialność uczelni [w:] K. Leja (red.) Społeczna odpowiedzialność uczelni, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, s. 11.

[192] Niepełne wykorzystanie potencjału, który kryje się we współpracy z szeroko rozumianym otoczeniem społeczno – gospodarczym uczelni podkreślone zostało w środowiskowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce na lata 2010 – 2020 (por. Woźnicki J. (2010), Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Przedstawienie projektu środowiskowego, NAUKA 1/2010, s. 97-114.)

[193] Warto przyjrzeć się kierunkom i efektom zmian wdrażanych na zagranicznych uniwersytetach, które mogą stanowić dla polskich uczelni „przykład warty podpatrzenia", a idą one głównie w kierunku promocji uczelni za pomocą tzw. MOOcsów (Massive Open Online Courses), wzrostu „samodzielności" w procesie kształcenia (np. w ramach otwartych zajęć laboratoryjnych, w trakcie których studenci wykonują praktyczne zadania ucząc się od siebie nawzajem, jak w The Iowa State University Student Innovation Centre), zwiększenia multidyscyplinarności kształcenia i jego ukierunkowania nie dziedzinowego, a problemowego.

Opinie takie wyrażane są zresztą przez część środowiska akademickiego - coraz głośniej wspomina się o konieczności eksperymentalnego wdrożenia idei krótkiego cyklu kształcenia (poziom 5 klasyfikacji ISCED), jako „wstępnego cyklu" - przed wejściem studenta na poziom 6 i 7 – przeznaczonego głównie dla studentów, którzy nie są przygotowani do tego, aby w pełni korzystać z kształcenia na studiach I i II stopnia[194]. Jednak w przypadku wdrażania tak radykalnych systemowych rozwiązań konieczna wydaje się ocena ex ante potencjalnych konsekwencji wprowadzanych zmian, uwzględniająca przebieg procesów decyzyjnych kandydatów na studia. Wystarczy przypomnieć, że wprowadzanie podobnych zmian we Francji w latach 60. XX w. nie przyniosło oczekiwanych rezultatów, a wręcz zwiększyło skłonność kandydatów do wybierania dłuższych, uniwersyteckich cykli kształcenia[195].

Przykładem interwencji publicznej, która przyniosła relatywnie skromne efekty, a której słaby punkt tkwił właśnie w nierozpoznaniu struktury decyzyjnej kandydatów na studia był program kierunków zamawianych MNiSW i NCBiR. Przypomnijmy, że pomimo właściwych przesłanek interwencji (zaburzona struktura wykształcenia młodych Polaków) zaproponowano działania o nieprawidłowej logice (nie uwzględniono interesów indywidualnych aktorów). W konsekwencji uzyskano efekt niższy niż oczekiwano, a także wygenerowano kilka efektów niezamierzonych (niekoniecznie korzystnych).

Poniższy rysunek pokazuje zróżnicowanie uzyskanych rezultatów ze względu na grupę kierunków zamawianych. Najprościej możemy podzielić je na cztery klasy:

1. Kierunki silnie wzrostowe bez względu na to czy są dofinansowywane czy też nie (w ich przypadku nawet bez dofinansowania uzyskanoby ten sam efekt).
1. Kierunki typowo spadkowe (powodujące zw. „kanibalizm akademicki" – zwiększanie liczby studiujących na kierunkach zamówionych, kosztem tych samych kierunków za które nie zapłaciło MNiSW).
2. Kierunki wzrostowe w przypadku oferty niedofinansowanej i spadkowe w przypadku dofinansowanej (co sugeruje, że wybór uczelni do dofinansowania nie był zdroworozsądkowy).
3. Kierunki fluktuujące (bez wyraźnej tendencji).

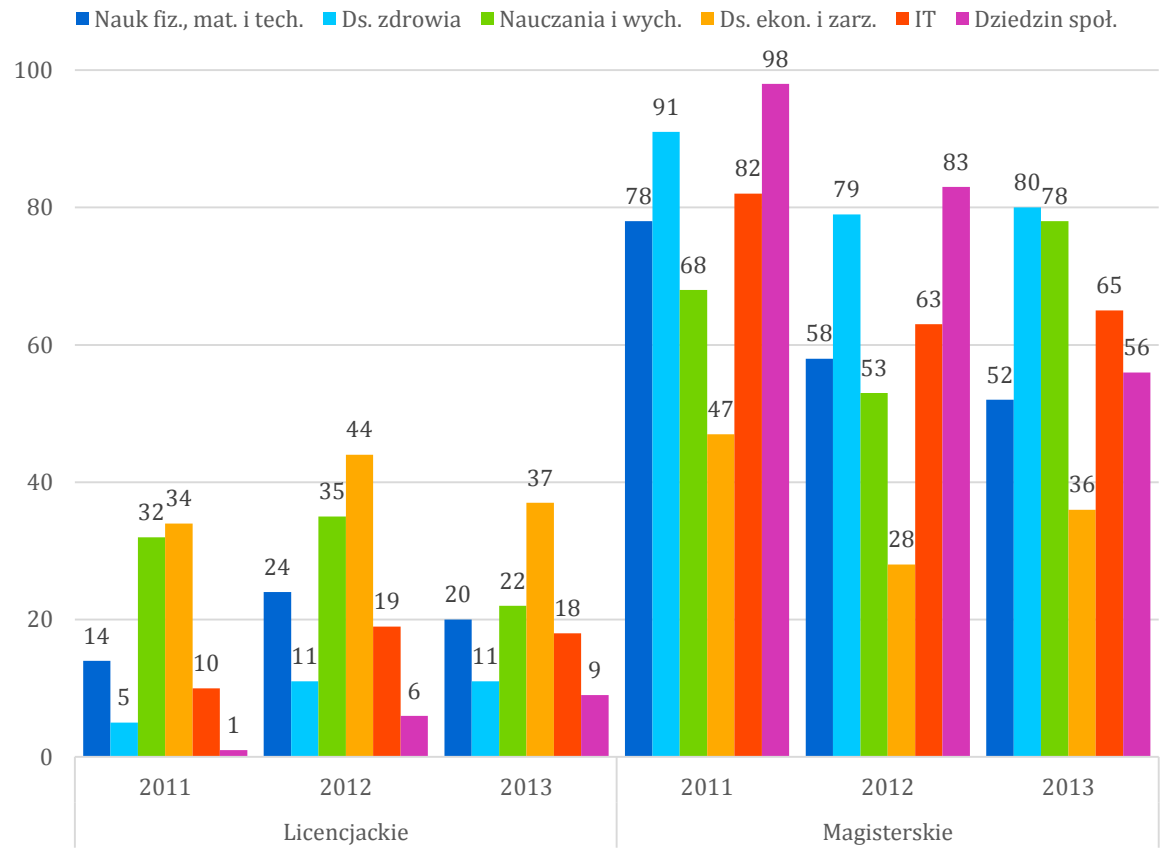
[194] Por. Chmielecka E., Trawińska – Konador E. (2014), Poziom 5 – brakujące ogniwo? Fundacja Rektorów Polskich: Warszawa.
[195] Por. Boudon R. (2008) Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych, Oficyna Naukowa: Warszawa.

Rysunek 7. Typy kierunków zamawianych.

Źródło: Jelonek M., Antosz P. (2014), Studenci kierunków strategicznych dla polskiej gospodarki – wybory edukacyjne, strategie zawodowe oraz perspektywy na przyszłość, [w:] J. Górniak. (red.), Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki, PARP: Warszawa.

Aneks tabelaryczny

Wykres 48. Wymagania pracodawców w zakresie posiadania wykształcenia licencjackiego i magisterskiego przy naborze na stanowiska specjalistyczne (dane procentowe, N_{2011}=482, N_{2012}=435, N_{2013}=228).



Źródło: BKL – Badanie Pracodawców 2011-2013.

13. Szkoły wyższe a uczenie się przez całe życie

13.1. Wprowadzenie

Istotnym wymiarem działalności uczelni wyższych jest ich zaangażowanie w proces uczenia się przez całe życie[196]. Można postawić tezę, że w XXI wieku przyszłość będzie należała do tych uczelni, które należycie docenią ideę uczenia się przez całe życie i uwarunkowania, jakie sprawiły, że stała się ona jednym z centralnych zagadnień w dyskursie dotyczącym konkurencyjności gospodarki i zwiększania spójności społecznej. Postępujący proces starzenia się ludności i zmniejszanie się liczebności kolejnych roczników kandydujących na studia wraz z wydłużaniem się czasu aktywności zawodowej osób dorosłych i koniecznością aktualizacji kompetencji wymuszają na uczelniach większą otwartości na „niestandardowych" studentów, wymagających odmiennego podejścia i dostosowanej do ich potrzeb i możliwości oferty. Z drugiej strony, jak pisze Peter Jarvis (1999), uczelnie wyższe w coraz większym stopniu muszą brać pod uwagę to, że nie są jedynymi dostawcami wysokiej jakości informacji. Dzięki rozwojowi technologiczno-informacyjnemu i globalizacji informacje można bowiem pozyskiwać z różnych źródeł, w różny sposób można też rozwijać kompetencje. Wysokiej jakości informacje można łatwo znaleźć na przykład w internecie, zwłaszcza dzięki otwartym zasobom edukacyjnym, a możliwość rozwoju kompetencji oferują swoim pracownikom coraz częściej przedsiębiorstwa, zwłaszcza duże korporacje. Gwałtownie wzrasta więc konkurencja na rynku usług edukacyjnych, co wymaga od uczelni wyższych odpowiedniej strategii działania, w której kluczową rolę powinno odgrywać nastawienie na uczenie się przez całe życie.

Do koncepcji uczenia się przez całe życie dla rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przywiązuje się dużą wagę w ramach Procesu Bolońskiego, dostrzegając w niej narzędzie niezbędne do sprostania wyzwaniom konkurencyjności, pozwalające lepiej wykorzystać możliwości rozwoju nowoczesnych technologii oraz mogące się przyczynić do poprawy spójności społecznej, równości szans oraz wzrostu jakości życia. Odwołanie do koncepcji uczenia się przez całe życie znajdują się w większości dokumentów bolońskich, wyznaczających kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie: w komunikatach z

[196] Użycie pojęcia „uczenie się prze całe życie" a nie „kształcenie przez całe życie" jest w kontekście problematyki tego opracowania istotne. Choć w wielu publikacjach pojęcia te traktuje się jako synonimy, każde z nich niesie odmienne konotacje, ponadto może też odnosić się do różnych etapów rozwoju idei, którą obecnie określa się mianem „uczenia się przez całe życie" *(ang. lifelong learning)*. Termin „kształcenie przez całe życie" odpowiada terminowi „edukacja przez całe życie", który był promowany przez UNESCO w latach 70-tych, pojawiając się między innymi w raporcie znanym jako raport Faure'a (Faure i in. 1972). Został on następnie zastąpiony terminem „uczenie się przez całe życie", który był z kolei użyty i zdefiniowany w raporcie Delorsa (1996). Należy dodać, że zmiana, jaka się dokonała nie była jedynie zmianą semantyczną: o ile promowana w latach 70-tych idea edukacji przez całe życie miała charakter idealistyczny i humanistyczny, to rozwijana od lat 90-tych koncepcja uczenia się przez całe życie ma przede wszystkim charakter pragmatyczny i jest zorientowana na rozwój i aktualizację kompetencji, które są niezbędne z perspektywy gospodarki i rynku pracy (por. Tuijnman, Boström 2002). Termin „uczenie się przez całe życie" zwraca też większą uwagę rolę jednostki w procesie uczenia się oraz podkreśla jej podmiotowość i odpowiedzialność za proces własnego rozwoju.

konferencji w Pradze (2001), w Berlinie (2003), w Bergen (2005), w Londynie (2007), w Leuven (2009) i w Bukareszcie (2012). W dokumentach tych zwraca się uwagę na takie elementy realizacji strategii uczenia się przez całe życie, jak konieczność wypracowania elastycznych ścieżek kształcenia, stworzenia możliwości dla uznawania umiejętności zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny, ustanowienia krajowych ram kwalifikacji oraz budowanie bliższej współpracy pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego i ich partnerami zewnętrznymi, w tym z pracodawcami (EACEA P9 EURYDICE 2012: 127).

Kierunki zaangażowania uczelni wyższych w proces uczenia się przez całe życie zostały wskazane w opracowanej przez European University Association (EUA) w 2008 r. Karcie Uniwersytetów Europejskich w sprawie Uczenia się Przez Całe Życie (EUA 2008). Karta zawiera dziesięć zobowiązań związanych z realizacją strategii uczenia się przez całe życie, jakie przyjmują na siebie europejskie uniwersytety i dziesięć zobowiązań, jakie biorą na siebie rządy poszczególnych krajów. Zobowiązania te dotyczą różnych aspektów realizacji strategii uczenia się przez całe życie, a w szczególności zapewnienia oferty edukacyjnej dostosowanej do zróżnicowanej populacji studentów, zapewnienia odpowiednich usług poradnictwa i doradztwa zawodowego, wypracowania metod oceny i uznawania efektów wcześniejszego uczenia, niezależnie od trybu, w jakim się odbywało, budowania partnerstw na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym, dzięki którym możliwe będzie opracowanie programów kształcenia lepiej odpowiadających potrzebom społecznym.

Znaczenie Karty podkreślono w Komunikacie z Leuven (2009), w którym zwrócono ponadto uwagę na powiązanie pomiędzy strategią uczenia się przez całe życie, a zaangażowaniem w rozszerzanie dostępu do edukacji na poziomie wyższym i wezwano do opracowania polityk wspierających uczenie się przez całe życie poprzez odpowiednie struktury organizacyjne i mechanizmy finansowania (Komunikat z Leuven 2009). Istotna jest też przywołana w tym dokumencie definicja uczenia się przez całe życie, precyzująca rozumienie tego terminu w kontekście szkolnictwa wyższego: *Uczenie się przez całe życie polega na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy wzbogacaniu rozwoju indywidualnego. Uczenie się przez całe życie zakłada możliwość zdobywania kwalifikacji poprzez elastyczne ścieżki uczenia się, włącznie ze studiami w niepełnym wymiarze, i uczeniem się w środowisku pracy* (Komunikat z Leuven 2009: 3). Uczenie się przez całe życie jest tutaj więc rozumiane szeroko, obejmując nie tylko zdobywanie formalnych kwalifikacji, lecz także wszelkie formy rozwoju indywidualnego. Choć w tradycyjnym rozumieniu uczenie się przez całe życie traktuje się jako proces trwający cały czas, czyli od kołyski aż po grób, zastosowanie jej w obszarze szkolnictwa wyższego zazwyczaj odnosi się do osób dorosłych, niebędących „tradycyjnymi" studentami – rozpoczynającymi studia zaraz po ukończeniu szkoły średniej, będącymi w wieku 19-24 lata. Realizacja strategii uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym będzie wiec oznaczała gotowość do wprowadzania elastycznych ścieżek kształcenia, ułatwianie dostępu do edukacji na poziomie wyższym grupom, których dostęp do tego poziomu kształcenia jest utrudniony oraz otwarcie na różne formy zdobywania wiedzy i umiejętności: w tym zdobywanie jej poprzez doświadczenie nabywane w środowisku pracy.

13.2. Ocena realizacji strategii uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym: Polska na tle innych krajów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Oceniając stopień zaangażowania uczelni wyższych w realizację strategii uczenia się przez całe życie bierze się zazwyczaj pod uwagę takie elementy, jak (EACEA P9 EURYDICE 2012: 128):

— sposób rozumienia i interpretacji idei uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym danego kraju,
— fakt, czy koncepcja uczenia się przez całe życie jest rozpoznawana jako istotny element misji szkolnictwa wyższego,
— istnienie instrumentów finansowych wspierających promowanie idei uczenia się przez całe życie,
— istnienie elastycznych programów kształcenia, w tym oferowanie studiów w niepełnym wymiarze godzin,
— istnienie mechanizmów rozpoznawania i uznawania wcześniejszego kształcenia oraz umiejętności zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny,
— atrakcyjność uczelni wyższych dla „niestandardowych" grup studentów.

Sytuacja w szkolnictwie wyższym w Europie w odniesieniu do wskazanych wyżej wymiarów oceny realizacji strategii uczenia się przez całe życie została przedstawiona w cytowanym raporcie (EACEA P9 EURYDICE 2012). Wnioski, jakie wynikają dla Polski z przedstawionych danych są następujące:

— Sposób rozumienia koncepcji uczenia się przez całe życie w Polsce, podobnie jak innych krajach, można zrekonstruować przede wszystkim na podstawie form kształcenia, które są traktowane jako jej realizacja. Termin uczenie się przez całe życie i jego rozumienie na gruncie szkolnictwa wyższego nie są bowiem w dokumentach strategicznych precyzyjnie określone[197]. Uczenie się przez całe życie w

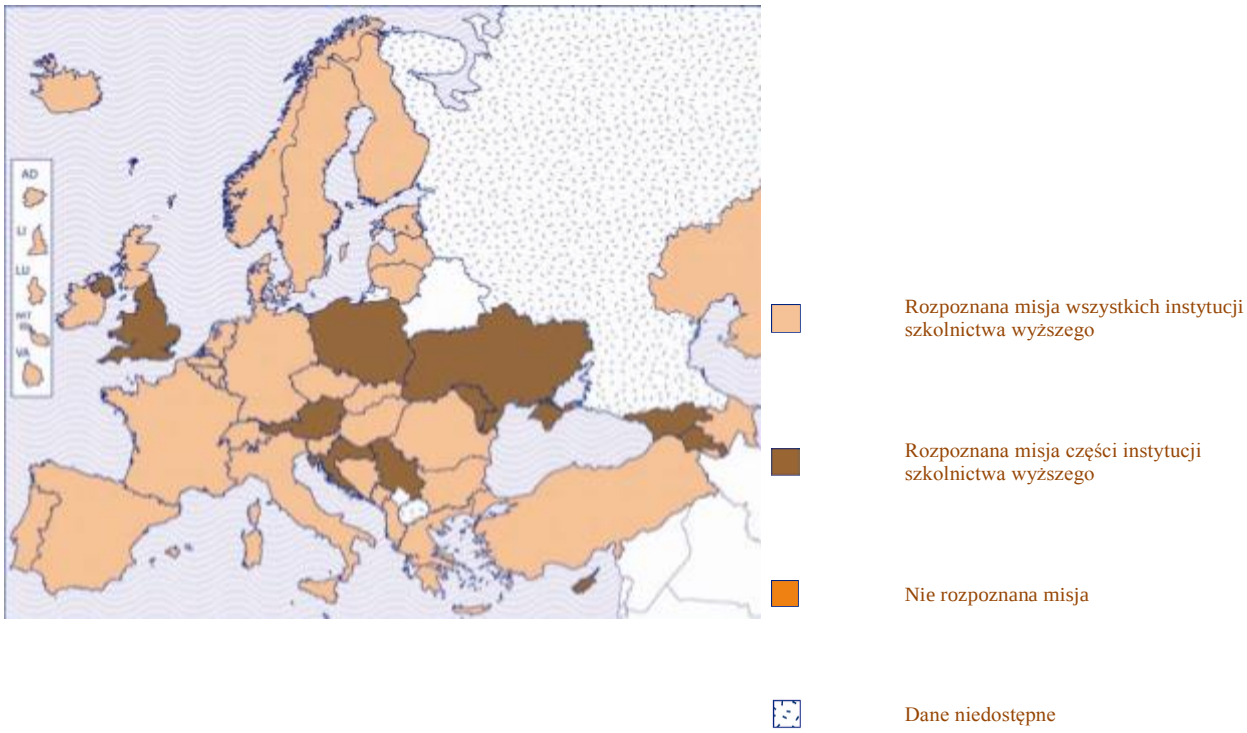
[197] Potwierdzeniem tego jest odniesienie do koncepcji kształcenia przez całe życie w *Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do roku 2020 – drugi wariant* (Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2010). W dokumencie tym termin „kształcenie przez całe życie" jest przywołany w kontekście rozszerzenia oferty edukacyjnej dla osób w różnym wieku. Wśród działań, które mają promować tę ideę wymienia się wprowadzenie kursów przygotowawczych dla osób, które miały dłuższą przerwę w edukacji, przeprowadzenie kampanii społecznej promującej tę ideę oraz promowanie (także poprzez instrumenty finansowe) nowych form kształcenia, skierowanych do osób w niestandardowym wieku studenckim (Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2010: 67). Znacznie szerzej do idei uczenia się przez całe życie odniesiono się w środowiskowym projekcie *Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego na lata 2010-2020* (KRASP, FRP, KRZSP 2009). W dokumencie tym wskazano działania, jakie w zakresie promowania tej idei powinno podjąć państwo, ale wymieniono też cele operacyjne, jakie powinny realizować uczelnie wyższe. Do wskazanych celów należą: stwarzanie warunków do realizacji różnych ścieżek kształcenia, w tym uznawanie efektów uczenia się w sposób nietradycyjny, zapewnienie otwartości i drożności systemu szkolnictwa wyższego m.in. przez odpowiednią konstrukcję Krajowych Ram Kwalifikacji, dostosowanie oferty kształcenia do poszerzającego się kręgu potencjalnych odbiorców, poszerzanie oferowania przez uczelnie zindywidualizowanego oraz wypracowanie koncepcji funkcjonowania jednostek typu „uniwersytet otwarty" (KRASP, FRP, KEZSP 2009: 69-70).

szkolnictwie wyższym w Polsce można więc określić jako oferowanie osobom w różnym wieku trzech podstawowych typów kształcenia: studiów niestacjonarnych, prowadzących do uzyskania dyplomu ukończenia szkoły wyższej, studiów podyplomowych, stwarzających możliwość rozwoju zawodowego osobom, które już posiadają dyplom ukończenia studiów oraz kursów i szkoleń, które również są instrumentem profesjonalnego rozwoju zawodowego. Dwie pierwsze formy dostępne są dla osób posiadających odpowiedni poziom wykształcenia: świadectwo dojrzałości w przypadku studiów niestacjonarnych i dyplom ukończenia studiów w przypadku studiów podyplomowych. Trzecia forma: kursy i szkolenia może być skierowana do szerszej kategorii odbiorców, choć zazwyczaj, ze względu na ich charakter, kierowana jest do grupy profesjonalistów. Taką charakterystykę należy jednak uzupełnić, wymieniając wśród form realizacji idei uczenia się przez całe życie w polskich uczelniach wyższych także takie przedsięwzięcia, jak Uniwersytety Otwarte (UO), które są zazwyczaj dostępne dla wszystkich zainteresowanych, bez barier wiekowych czy wymaganego poziomu wykształcenia. Takie inicjatywy jak Uniwersytety Dziecięce (UD) czy Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), pokazują natomiast, że w szkolnictwie wyższym w Polsce idea uczenia się przez całe życie faktycznie jest traktowana jako zachęta do uczenia się od najmłodszych lat aż do późnej starości.

— Z informacji przedstawionych w omawianym raporcie (EACEA P9 EURYDICE 2012) wynika, że w Polsce koncepcja uczenia się przez całe życie jest uznawana za istotny element misji przez część uczelni wyższych[198] (mapa 2). Jest to związane ze znaczną autonomią uczelni w zakresie kształtowania swoich strategii. Dlatego też niektóre z nich uznają uczenie się przez całe życie za istotny element swojej misji, inne zaś do tej koncepcji w dokumentach strategicznych się nie odwołują.

[198] Bezpośrednie odniesienie do idei uczenia się przez całe życie i uczynienie z niej jednego ze strategicznych celów działań uczelni można znaleźć na przykład w strategiach rozwoju Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mapa 2. Uczenie się przez całe życie jako rozpozna misja instytucji szkolnictwa wyższego, 2010/2011.



Źródło: EACEA P9 EURYDICE 2012: str. 130.

— Instrumenty finansowe, wspierające procesy uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym nie są w Polsce silnie rozwinięte. Kształcenie osób dorosłych na studiach niestacjonarnych, studiach podyplomowych i różnego rodzaju kursach związanych z profesjonalnym rozwojem kariery zawodowej finansowane jest przede wszystkim ze środków prywatnych, bądź dofinansowywane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Ze środków publicznych finansowane są zazwyczaj działające na uczelniach wyższych Uniwersytety Trzeciego Wieku, Uniwersytety Otwarte czy Uniwersytety Dziecięce. Czesne, jakie płacą ich słuchacze, jest zazwyczaj symboliczne i nie pokrywa kosztów ich działania.
Uzupełniające informacje dotyczące finansowania kształcenia osób dorosłych przez uczelnie wyższe w Polsce można uzyskać z danych pochodzących z badania firm i instytucji szkoleniowych, realizowanego w ramach Bilansu Kapitału Ludzkiego. Badanie to obejmowało również szkoły wyższe prowadzące studia podyplomowe lub kursy i szkolenia. Odpowiedzi przedstawicieli szkół wyższych na pytanie dotyczące źródeł finansowania świadczonych usług potwierdzają, iż głównym źródłem finansowania kształcenia osób dorosłych w instytucjach szkolnictwa wyższego są środki własne słuchaczy – zdaniem badanych, pokrywają one ponad 60% kosztów kształcenia. Drugim w kolejności źródłem finansowania są środki EFS (20% kosztów kształcenia), trzecim pracodawcy (pokrywający 10% kosztów kształcenia). Środki

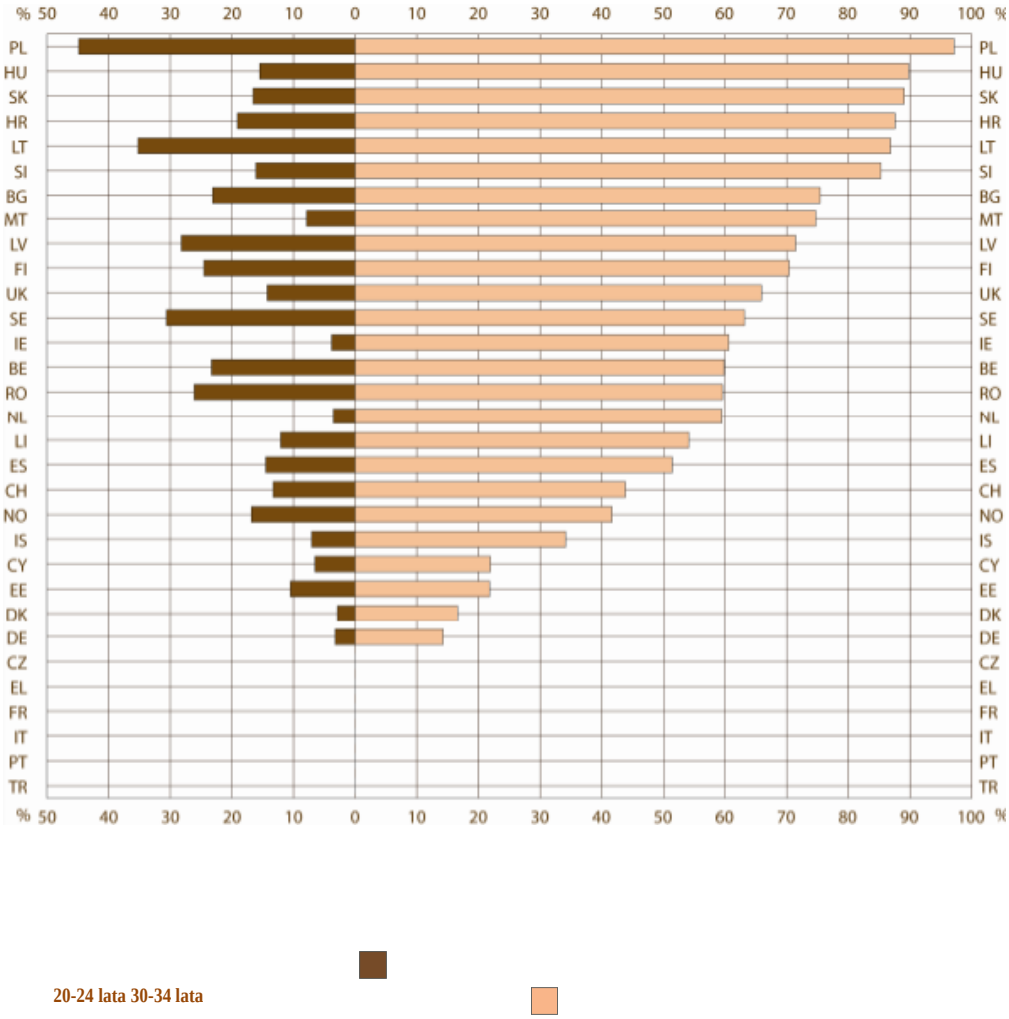
publiczne mają najmniejszy udział w finansowaniu kształcenia osób dorosłych w uczelniach wyższych (8%)[199].

— Polska należy do krajów, w których uczelnie wyższe maja dużą autonomię w zakresie możliwości oferowania studiów niestacjonarnych, jednak studia tego typu znajdują się w ofercie wszystkich uczelni wyższych. Oferta tego typu studiów jest więc w Polsce szeroka i korzysta z niej duży odsetek studentów, także tych będących w „standardowym" wieku studenckim. Jak pokazano na wykresie 49, odsetek studentów studiujących w trybie niestacjonarnym jest w Polsce najwyższy wśród krajów europejskich. W tym trybie studiowało w 2008/2009 r. 44,8% studentów w wieku 20-24 lata i 97,2% studentów w wieku 30-34 lata. Udział osób studiujących w trybie niestacjonarnym w tej starszej grupie wiekowej jest więc ponad dwukrotnie wyższy niż wśród studentów w „standardowym" wieku studenckim. Choć więc w Polsce studia stacjonarne są dla wielu ludzi kończących szkołę średnią niejako substytutem studiów stacjonarnych, bowiem studiuje w ten sposób blisko połowa takich osób, to dla osób już pracujących są one podstawową formą kontynuacji nauki na poziomie wyższym, studiują w ten sposób prawie wszystkie osoby ze starszych grup wiekowych[200].

[199] Dane te należy jednak traktować jako szacunkowe, bazują one bowiem na deklaracjach badanych, którzy mogą nie mieć pełnej wiedzy o faktycznych źródłach finansowania świadczonych usług. Problem dotyczy zwłaszcza oceny udziału środków słuchaczy i pracodawców. Instytucje kształcące mogę niedoszacowywać udziału środków pracodawców, gdyż studia czy kurs opłaca słuchacz, który mógł jednak uzyskać od pracodawcy środki na pokrycie kosztów szkoleń. Wyniki badania ludności, realizowanego także w ramach BKL, pokazują, że pracodawcy pokrywają w sumie 61% kosztów przedsięwzięć edukacyjnych i szkoleniowych, w jakich uczestniczą dorośli Polacy. Dane te dotyczą jednak głównie kursów i szkoleń, gdyż to one stanowią główną formę aktywności edukacyjnej osób dorosłych. W studiach podyplomowych uczestniczyło jedynie 0,6% ogółu osób aktywnych edukacyjnie, podczas gdy w nieobowiązkowych szkoleniach poza miejscem pracy uczestniczyło 20% takich osób (Szczucka, Turek, Worek 2014).

[200] W przypadku sześciu krajów, w których poziom uczestnictwa w studiach niestacjonarnych jest wg danych Eurostat zerowy, w rzeczywistości poziom ten jest trudny do oszacowania ze względu na to, że studenci studiujący na tego typu studiach są uznawani za studentów studiujących w normalnym trybie (Grecja, Włochy, Portugalia), albo w ogóle nie wprowadza się rozróżnienia pomiędzy studentami studiującymi w różnych trybach (EACEA P9 EURYDICE 2012).

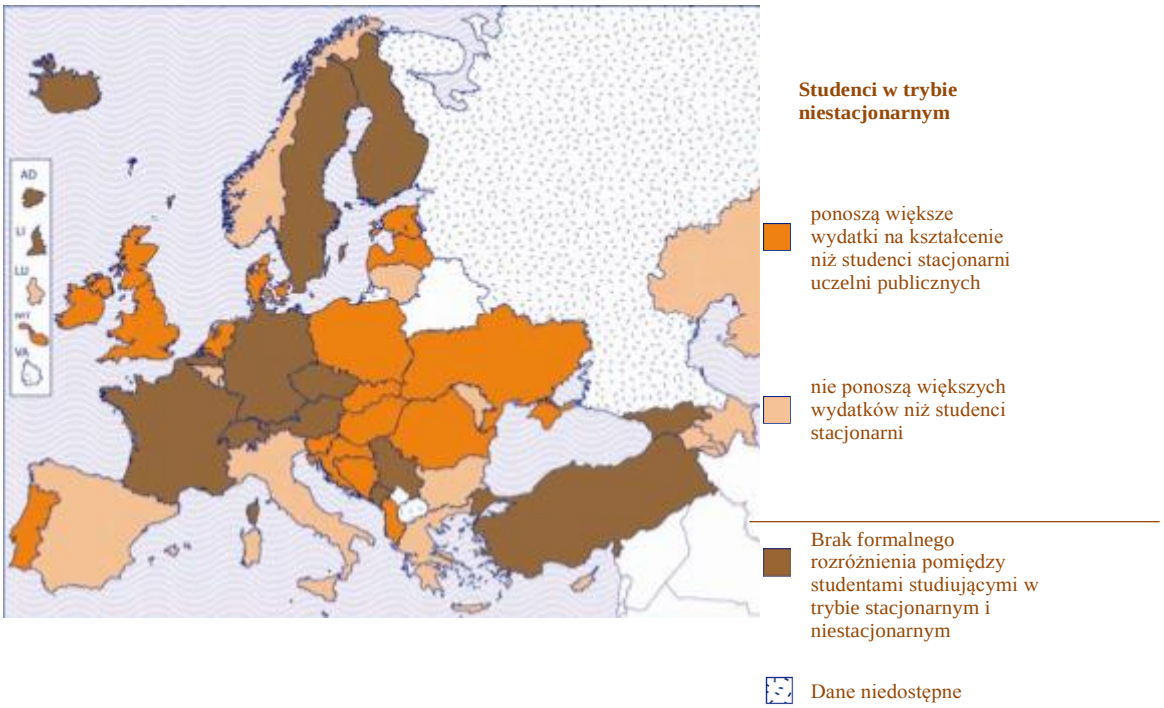
Wykres 49. Odsetki studentów studiujących w trybie niestacjonarnym a kraj I grupa wiekowa, 2008/09



Źródło: Eurostat za: EACEA P9 EURYDICE 2012: str. 140.

Analizując oferowane przez uczelnie elastyczne formy kształcenia zwraca się też uwagę na różnice w statusie studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, a zwłaszcza na kwestię finansowania studiów. W Polsce, podobnie jak w przypadku innych krajów Europy Środkowej oraz kilku krajów Europy Zachodniej (m.in. Portugalia, Wielka Brytania, Irlandia, Holandia), studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych znajdują się pod tym względem w odmiennej sytuacji. Ci ostatni, nawet jeśli studiują na uczelniach publicznych, muszą płacić czesne pokrywające koszty kształcenia, co odróżnia ich od studentów studiów stacjonarnych studiujących na uczelniach publicznych (mapa 3).

Mapa 3. Wpływ statusu studenta (tryba stacjonarny i niestacjonarny) na warunki finansowania studiów, 2010/2011.

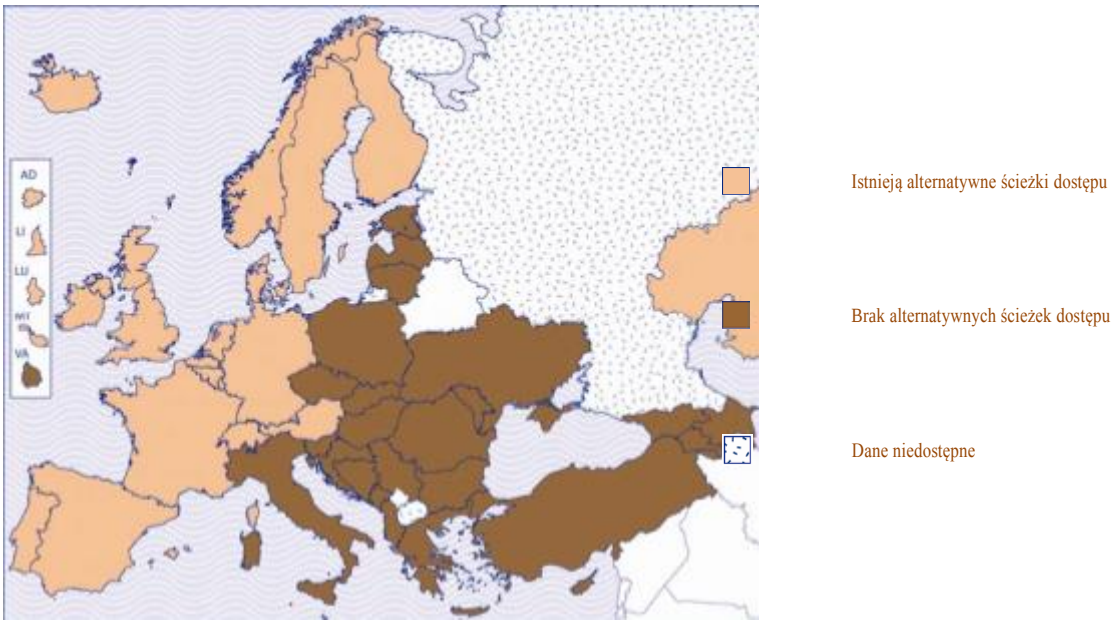


Źródło: EACEA P9 EURYDICE 2012: str. 135.

— Uznawanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w szkolnictwie wyższym można odnieść do dwóch kwestii:
  - możliwości ubiegania się o przyjęcie na studia w sytuacji braku formalnych kwalifikacji, czyli ukończenia szkoły średniej i zdania egzaminu dojrzałości oraz
  - możliwości uwzględnienia uprzednio zdobytej wiedzy i umiejętności w procesie studiowania, która otwiera się dzięki istnieniu systemu potwierdzenia efektów kształcenia odpowiadających danemu kierunkowi studiów.

Jak pokazano na mapie 4, w Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy Środkowej i Południowej, nie istnieją żadne alternatywne ścieżki dostępu do kształcenia na poziomie wyższym. Spośród 47 systemów edukacyjnych, które uwzględniono w porównaniu Eurydice, 22 posiadają co najmniej jedną alternatywną ścieżkę dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, podczas gdy 25 systemów takich ścieżek nie posiada. Większą elastycznością pod względem kryteriów dostępu charakteryzują się systemy edukacyjne Europy Zachodniej niż systemy pozostałych krajów należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Mapa 4. Istnienie alternatywnych ścieżek dostępu do kształcenia na poziomie wyższym dla „nietradycyjnych" kandydatów 2010/2011

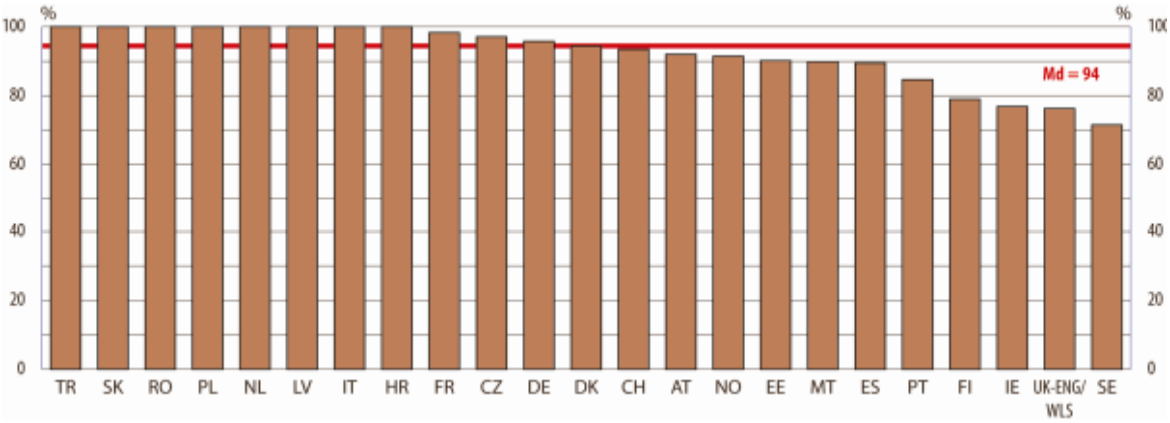


Źródło: EACEA P9 EURYDICE 2012: str. 84.

Alternatywne sposoby dostępu do kształcenia na poziomie wyższym mogą przybierać różne formy. Najczęściej opierają się na rozpoznaniu i uznaniu wiedzy i umiejętności, które „nietradycyjni" kandydaci na studia zdobyli poza systemem edukacji formalnej. Mogę one również przybierać formę rozszerzenia zakresu kwalifikacji niezbędnych do ubiegania się o przyjęcie na studia. Ponadto, w niektórych krajach kandydaci, którzy nie posiadają wiedzy i umiejętności niezbędnych do studiowania, mogą uczestniczyć w specjalnych programach umożliwiających dostęp do kształcenia na poziomie wyższym.

W krajach, w których istnieją alternatywne ścieżki dostępu do kształcenia na poziomie wyższym studenci korzystający z nich mogą stanowić blisko 30% ogółu studentów, jak ma to miejsce w Szwecji. Do krajów, gdzie odsetki studentów korzystających z alternatywnych ścieżek dostępu są również wysokie należą Finlandia, Irlandia i Wielka Brytania (wykres 50).

Wykres 50. Studenci przyjęci na studia w oparciu o standardowe ścieżki dostępu (posiadający wykształcenia średnie) w % 2009/2010.

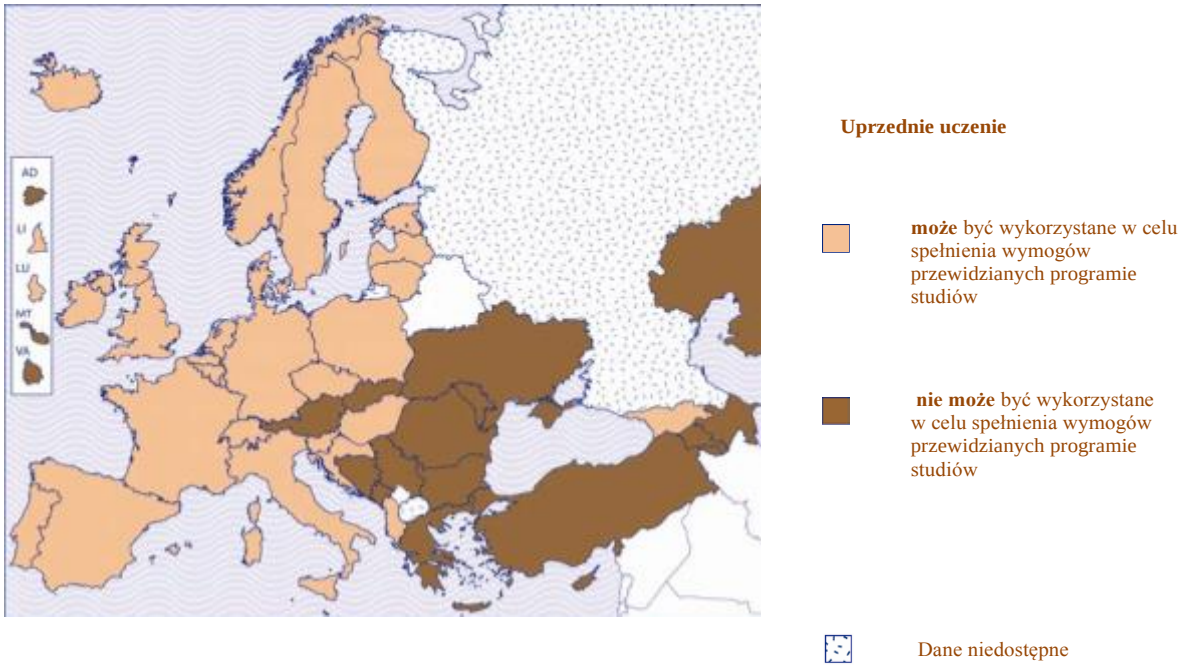


Źródło: Eurostudent., za: ACEA P9 EURYDICE 2012: str. 86.

W szkolnictwie wyższym w Polsce nie istnieją także formalne procedury uznawania efektów wcześniejszego uczenia się w sposób pozaformalny i nieformalny dla uzyskiwania postępu w studiowaniu i zwolnienia z uczestnictwa w tych zajęciach, z zakresu których student opanował wiedzę lub zdobył umiejętności w inny sposób. Choć w opracowaniu Eurydice Polska została zaklasyfikowana do krajów, w których efekty wcześniejszego kształcenia mogą być wykorzystane jako podstawa do zaliczenia przedmiotów przewidzianych programem studiów, w istocie takie możliwości są bardzo ograniczone. Dotyczą w zasadzie jedynie uznania wybranych certyfikatów językowych oraz uznania punktów ECTS zdobytych w innej niż macierzysta uczelni wyższej czy na innym kierunku studiów. Nie obejmują więc wiedzy i umiejętności zdobytych w sposób nieformalny, a z wyjątkiem certyfikatów językowych – także w sposób nieformalny.

Podobnie jak w przypadku istnienia alternatywnych ścieżek dostępu do szkolnictwa wyższego, procedury uznawania zdobytych w sposób pozaformalny i nieformalny wiedzy i umiejętności dla osiągania postępów w studiowaniu są znaczenie bardziej rozwinięte w krajach Europy Zachodniej niż w pozostałych krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (mapa 5).

Mapa 5. Uznawanie efektów wcześniejszego uczenia się jako podstawy do uzyskiwania postępów w studiowaniu 2010/2011.



Źródło: EACEA P9 EURYDICE 2012: str. 143.

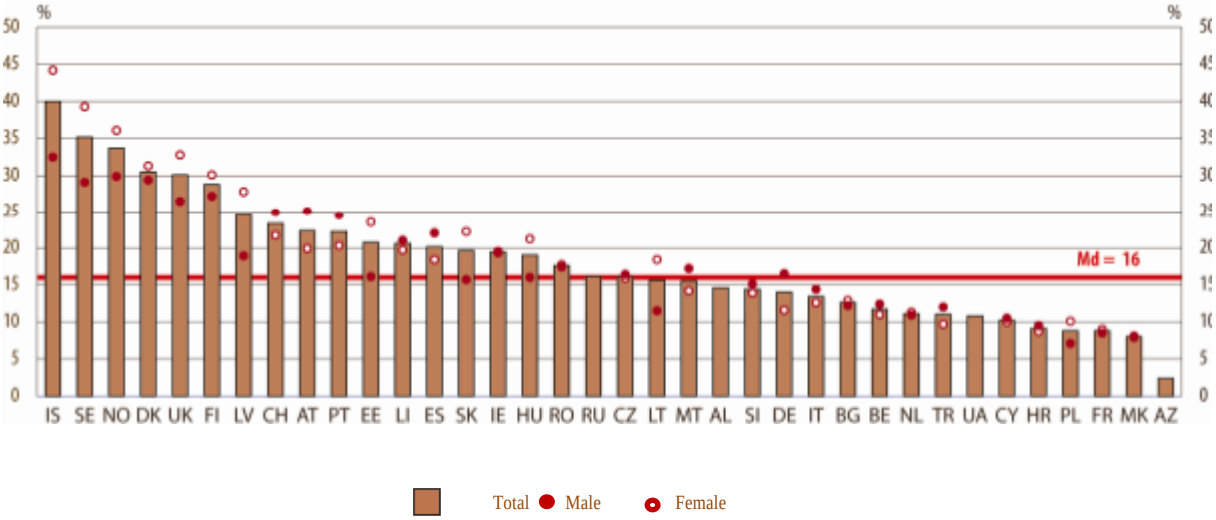
Choć w szkolnictwie wyższym w Polsce nie przyjęto do tej pory formalnych rozwiązań dotyczących uznawania efektów uczenia się poza edukacją formalną *(Recognition of Prior Learning: RPL),* to zaawansowane są jednak prace zmierzające do opracowania takiego systemu i określenia jego ram instytucjonalnych (Prawelska-Skrzypek i in. 2013). Rozpoczęcie prac nad stworzeniem systemu uznawania efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego było możliwe dzięki reformom edukacji formalnej, jakie zostały zapoczątkowane na przełomie XX i XXI wieku. Drogę do rozpoczęcia prac prowadzących do zbudowania takiego systemu otwierało zwłaszcza opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji i postawienie w centrum procesu dydaktycznego efektów kształcenia. Te dwa elementy stanowią podwaliny dla bardziej elastycznego kształtowania ścieżek rozwoju zawodowego i rozwijania kompetencji. Nie bez znaczenia jest też uznanie stworzenia sytemu potwierdzania kompetencji nabytych poza uczeniem formalnym za jeden ze strategicznych kierunków interwencji, prowadzących do stworzenia przejrzystego i spójnego systemu kwalifikacji w przyjętym przez Radę Ministrów we wrześniu 2013 r. dokumencie *Perspektywa Uczenia się przez Całe Życie* (Perspektywa… 2013: 35).

— W Polsce udział osób w wieku powyżej 30 lat w ogóle studentów w roku 2008/2009 wynosił 8,8%[201] i należał do najniższych wśród krajów należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dla przykładu, w Islandii, gdzie udział ten był najwyższy, wynosił on 40%, w Szwecji 35,2%, w Norwegii 33,7%, w Danii 30,5%,

[201] Sytuacja niewiele zmieniła się od 2009 r. W grudniu 2012 odsetek studentów mających 30 i więcej lat wynosił wg danych GUS 9,4%.

w Wielkiej Brytanii 30,1% (wykres 51). Interpretując te dane trzeba mieć jednak na uwadze to, że w większości krajów, w których udział studentów należących do starszych grup wieku wysoki jest ogólny poziom aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Natomiast w krajach, gdzie udział ten jest niski, w tym w Polsce, osoby należące do starszych grup wieku charakteryzują się niskim poziom aktywności edukacyjnej.

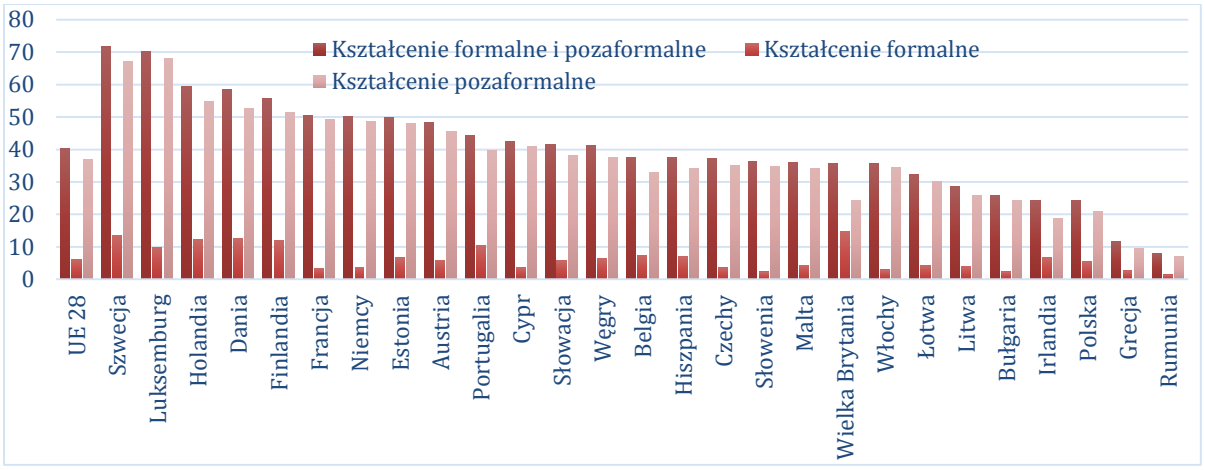
Wykres 51. Udział studentów w wieku powyżej 30 lat w ogóle studentów, ogółem i w podziale na płeć 2008/2009.



Źródło: Eurostat za: EACEA P9 EURYDICE 2012: str. 146.

Według danych z międzynarodowego Badania Aktywności Edukacyjnej Osób Dorosłych *(Adult Education Survey: AES)* odsetek osób dorosłych Polaków uczestniczących w kształceniu formalnym lub pozaformalnym wynosił 24,2%, co sytuowało Polską na 25 miejscu na liście uwzględniającej 27 krajów UE, dla których dostępne były dane. Pozycję Polski w tym rankingu obniża jednak przede wszystkim niski poziom uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym. Wynoszący 5,4% poziom uczestnictwa w kształceniu formalnym, choć jest daleki od oczekiwań – sytuuje Polskę jednak na 15 miejscu wśród krajów UE, i jest tylko o 0,8 punktu procentowego niższy niż średnia dla wszystkich krajów UE. W przypadku uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym różnica między średnią wartością tego wskaźnika dla wszystkich krajów UE a jego wartością dla Polski wynosi 15,8 punktu procentowego.

Wykres 52. Uczenie się dorosłych w krajach UE, 2011 r., wskaźniki uwzględniające uczestnictwo w edukacji formalnej i pozaformalnej w ostatnich 12 miesiącach.



Źródło: EUROSTAT. Badanie Aktywności Edukacyjnej Dorosłych (Adult Education Survey: AES)

Wnioski, jakie można sformułować w oparciu o porównanie sytuacji w zakresie realizacji strategii uczenia się w Polsce i innych krajach europejskich wskazują, że w polskim systemie szkolnictwa wyższego proces włączenia szkół wyższych w proces uczenia się przez całe życie jest już rozpoczęty, choć jeszcze słabo zaawansowany. Zarówno w ogólnokrajowych dokumentach strategicznych dotyczących rozwoju szkolnictwa wyższego, jak i w strategiach rozwoju poszczególnych uczelni, uczenie się przez całe życie stanowi jeden z ważniejszych celów. Uczenie się przez całe życie jest więc rozpoznaną misją szkolnictwa wyższego w Polsce, jednak realizacja tej misji napotyka na liczne bariery. Wśród tych barier należy wymienić z jednej strony dominację modelu edukacji formalnej, której konsekwencją są liniowo określone ścieżki nabywania i rozwoju kompetencji (Prawelska-Skrzypek i in. 2013), z drugiej zaś niski poziom zaangażowania edukacyjnego dorosłych Polaków (Szczucka, Turek, Worek 2014). Działania związane z pokonywaniem pierwszej z barier są już podejmowane i widać ich pozytywne skutki. Wśród takich pozytywnych skutków należy wymienić opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego i związany z tym większy nacisk na efekty kształcenia, co otwiera drogę do rozpoznawania i uznawania efektów wcześniejszego uczenia się w sposób pozaformalny i nieformalny. Pokonanie drugiej z barier wydaje jest jednak znacznie trudniejsze, gdyż wymaga przede wszystkim uruchomienia mechanizmów stymulujących aktywność edukacyjną osób dorosłych, zwłaszcza tych, które mają niższy potencjał edukacyjny: są gorzej wykształcone, starsze, zatrudnione na niższych stanowiskach pracy.

W dalszej części opracowania zostanie szerzej przedstawione zaangażowanie polskich uczelni wyższych w rozwijanie aktywności edukacyjnej osób nienależących do tradycyjnej grupy studentów: przede wszystkim aktywnych zawodowo osób dorosłych, ale także dzieci i młodzieży szkolnej oraz seniorów.

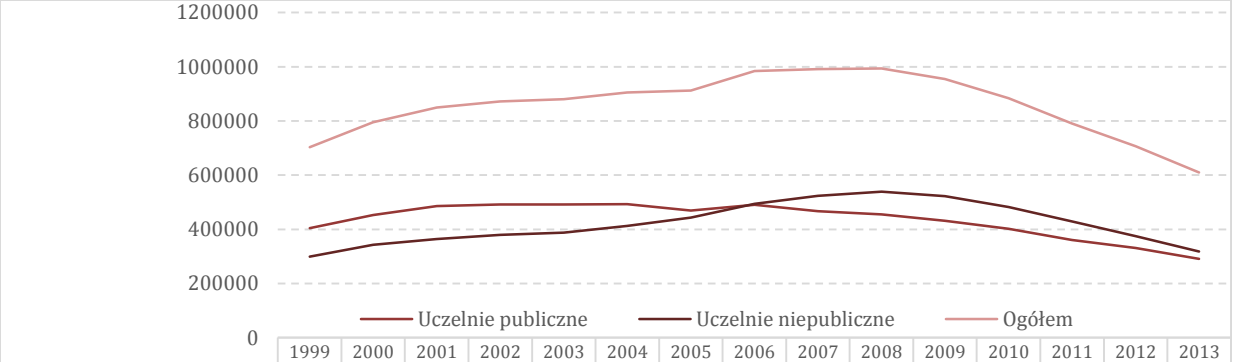
13.3. Zaangażowanie uczelni wyższych w Polsce w kształcenie osób aktywnych zawodowo

Oferta uczelni wyższych skierowana do osób aktywnych zawodowo obejmuje przede wszystkim studia niestacjonarne pierwszego i drugiego stopnia, studia podyplomowe oraz różnego rodzaju kursy i szkolenia poszerzające profesjonalną wiedzę i umiejętności.[202]

13.3.1. Studia na poziomie wyższym: stacjonarne i niestacjonarne

Wg danych GUS, w 2013 r. na studiach niestacjonarnych oferowanych przez uczelnie wyższe kształciło się ponad 609 tys. osób, co stanowi 39% wszystkich studiujących w tym czasie (wykresy 53 i 54). Od 1999 r. do 2008 r. liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym utrzymywała się na podobnym poziomie lub nieznacznie wzrastała, natomiast od 2008 r. widoczny jest gwałtowny spadek zainteresowania tym trybem studiowania. Pomiędzy latami 2008 i 2013 liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym spadła o blisko 38,6%, podczas gdy ogółem liczba studentów w tym okresie zmniejszyła się o 19%, a liczba osób studiujących w trybie stacjonarnym wzrosła o 2,3%.

Wykres 53. Liczba studentów studiujących w trybie niestacjonarnym, ogółem oraz w uczelniach publicznych i niepublicznych. lata 2009-2013.



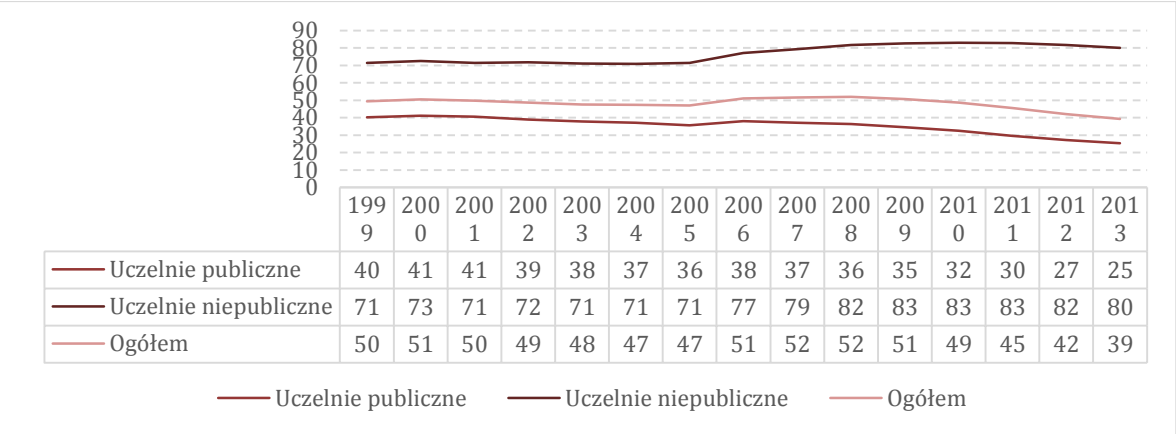
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Uczelnie publiczne	404037	452797	485531	491891	491688	493038	469284	490335	467431	454885	431872	401562	360377	331057	291085
Uczelnie niepubliczne	299581	342842	364026	379806	388131	412417	443388	494108	523736	538878	522828	481932	429677	375080	318364
Ogółem	703618	795639	849557	871697	879819	905455	912672	984443	991167	993763	954700	883494	790054	706137	609449

Źródło: GUS. Bank danych lokalnych. Szkolnictwo wyższe. Studenci i absolwenci.

[202] Do oferty tej można jednak zaliczyć też możliwość kontynuacji rozwoju zawodowego poprzez studia trzeciego stopnia, które przestały być wyłącznie ścieżką prowadzącą do kariery akademickiej, a stały się kolejnym etapem kształcenia, pozwalającym na zdobycie większej profesjonalizacji w studiowanym obszarze. Innymi możliwościami rozwoju oferowanymi osobom aktywnym zawodowo są różnego rodzaju konferencje, seminaria, odczyty, które mają charakter otwarty i są ważnymi instrumentami w realizacji strategii uczenia się przez całe życie. Te formy kształcenia i rozwoju są jednak albo rzadko wybierane przez osoby aktywne zawodowo (studia doktoranckie) albo trudno jest pozyskać dane dotyczące uczestnictwa w nich osób nie będących studentami bądź nie stanowiących kadry akademickiej (konferencje, seminaria, odczyty).

W 2007 i 2008 r. studenci studiów niestacjonarnych stanowili 52% ogółu studentów, podczas gdy w 2013 r. stanowią oni niecałe 40% ogółu studiujących. Warto jednak zwrócić uwagę, że obniżenie udziału studentów studiujących w trybie niestacjonarnym w ogóle studentów dotyczy tylko uczelni publicznych, na uczelniach niepublicznych ten udział utrzymuje się ciągle na wysokim poziomie. W 2013 r. wynosił 80%.

Wykres 54. Udział studentów studiujących h w trybie niestacjonarnym w ogóle studentów, ogółem oraz w uczelniach publicznych i niepublicznych. lata 2009-2013.



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Uczelnie publiczne	40	41	41	39	38	37	36	38	37	36	35	32	30	27	25
Uczelnie niepubliczne	71	73	71	72	71	71	71	77	79	82	83	83	83	82	80
Ogółem	50	51	50	49	48	47	47	51	52	52	51	49	45	42	39

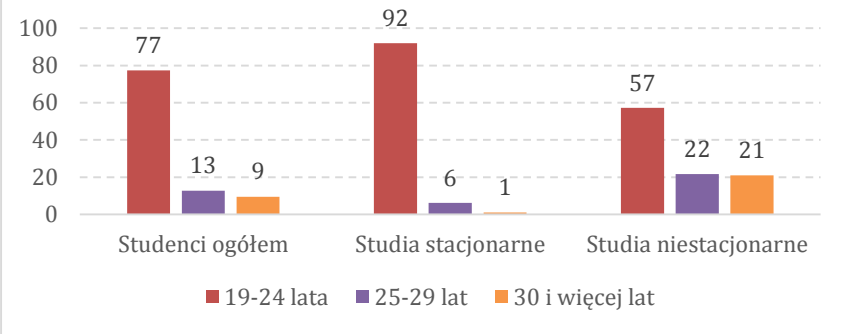
Źródło: GUS. Bank danych lokalnych. Szkolnictwo wyższe. Studenci i absolwenci.

Ofertę studiów niestacjonarnych można traktować jako ofertę skierowaną do osób pracujących, pozwalającą godzić pracę z nauką. W rzeczywistości jednak z oferty tej korzystają jednak w dużym stopniu osoby kontynuujące naukę bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej – w 2012 r. stanowili oni 57% ogółu studiujących w tym trybie.

Udział studentów w wieku powyżej 30 lat w ogóle studentów w grudniu 2012 r. wynosił wg danych GUS 9,4% - studiowało wówczas nieco więcej niż 158 tys. osób w takim wieku[203]. Studenci w wieku od 25 do 29 lat stanowili natomiast 12,7% wszystkich studentów – studiowało wówczas ok. 213 tys. osób w takim wieku. Co zrozumiałe, studenci w „nietradycyjnym" wieku studenckim stanowili niewielki odsetek wśród studentów studiujących w trybie stacjonarnym: wśród osób w wieku powyżej 30 lat było to jedynie 1% studentów (9706 osób), wśród osób w wieku 25-29 lat było to 6% studentów (ok. 60 tys. osób). Natomiast wśród studentów studiujących w trybie niestacjonarnym osoby w wieku powyżej 30 lat stanowiły 21% ogółu studentów (blisko 149 tys. osób) i 22% osób w wieku od 25 do 29 lat (ok. 153 tys. osób) (wykres 55).

[203] Warto w tym miejscu dodać, że dane dotyczące wieku studentów nie są dostępne w Banku Danych Lokalnych GUS. Można jedynie uzyskać dane zbiorcze, przedstawione w publikacji Szkoły wyższe i ich finanse (GUS 2012). W celu ułatwienia monitorowania zaangażowania uczelni wyższych w proces uczenia przez całe życie warto postulować większą dostępność danych dotyczących wieku studentów, zwłaszcza studiów niestacjonarnych i podyplomowych.

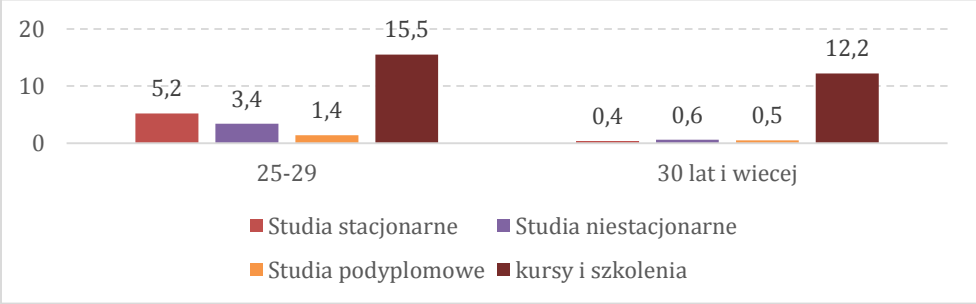
Wykres 55. Udział studentów z różnych kategorii wieku wśród studentów ogółem, studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, XII 2012



Źródło: Obliczenia własne na podstawie GUS (2013).

Według danych BKL, w 2012 r. na studiach stacjonarnych studiowało 5,2% osób w wieku 25-29 lat, a 0,4% osób w wieku 30 lat i więcej. W przypadku studiów niestacjonarnych, odsetki te wynoszą 3,4% w przypadku osób w wieku 25-29 lat i 0,6% w przypadku osób w wieku 30 lat i więcej. W sumie wśród osób w wieku 25-29 lat kontynuowało naukę na studiach wyższych 8,6%, a wśród osób w wieku 30 i więcej lat jedynie 1%. Choć trudno te dane porównywać z innymi formami aktywności edukacyjnej, dla zarysowania punktu odniesienia można jednak wspomnieć, że w nieobowiązkowych kursach i szkoleniach uczestniczyło w tym samym roku 15,5% osób w wieku 25-29 lat i 12% osób w wieku 30 lat i więcej. W studiach podyplomowych uczestniczyło natomiast 1,4% osób w wieku 25-29 lat i 0,5% osób w wieku 30 lat i więcej (wykres 56).

Wykres 56. Formy aktywności edukacyjnej osób w „nietradycyjnym" wieku studenckim, studia wyższe, studia podyplomowe, kursy i szkolenia.

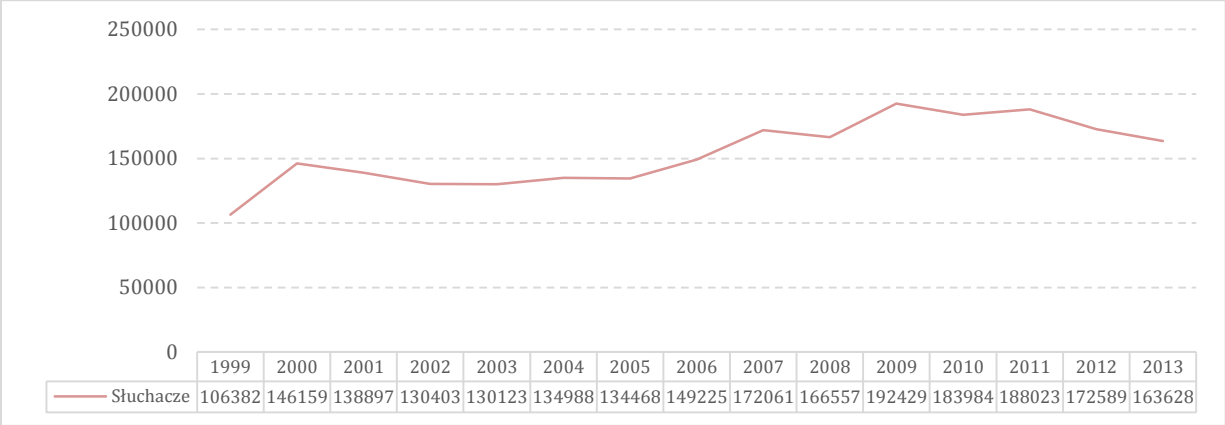


Źródło: BKL, Badanie ludności 2013.

13.3.2. Studia podyplomowe

W 2013 r. na studiach podyplomowych studiowało ponad 163 tys. słuchaczy, 60% spośród nich studiowało na uczelniach publicznych, pozostali na uczelniach prywatnych. W stosunku do 1999 r. nastąpił wzrost liczby słuchaczy takich studiów o 54% (wykres 57).

Wykres 57. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych w latach 1999-2013.



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Słuchacze	106382	146159	138897	130403	130123	134988	134468	149225	172061	166557	192429	183984	188023	172589	163628

Źródło: GUS. Bank danych lokalnych. Szkolnictwo wyższe. Studia podyplomowe.

Jak wspomniano wcześniej, według danych BKL, osoby studiujące na studiach podyplomowych stanowią jedynie 0,6% ludności w wieku 25 lat i więcej, odsetek ten jest więc bardzo niewielki. Z tego typu oferty edukacyjnej korzystają przede wszystkim osoby zatrudnione na stanowiskach specjalistycznych i kierowniczych oraz administracyjno-biurowych. Wśród słuchaczy studiów podyplomowych przeważają kobiety: w 2013 r. stanowiły one 71% ogółu studiujących.

Przedstawione dane pokazują, że zdobywanie wyższego wykształcenia i podnoszenie kompetencji w ramach studiów wyższych i podyplomowych jest więc bardzo mało popularną formą rozwijania kompetencji osób dorosłych. Wśród osób aktywnych edukacyjnie znacznie częściej wybierane są krótkie formy kształcenia: kursy i szkolenia. Trudno tutaj wnioskować o przyczynach tego zjawiska. Może to być bowiem z jednej strony związane z brakiem zapotrzebowania na wyższe wykształcenie wśród osób ze starszych kategorii wieku, które takiego wykształcenia nie posiadają. Z drugiej z strony, z niechęcią do podejmowania długoterminowego obciążenia, jakim jest łączenie studiowania – nawet w trybie niestacjonarnym – z pracą zawodową. Analizując czynniki wpływające na niskie zainteresowanie studiami wyższymi i podyplomowymi wśród osób niebędących w „tradycyjnym" wieku studenckim należałoby się ponadto przyjrzeć atrakcyjności oferty studiów dla takich osób. Warto też rozważyć taką kwestię, jak możliwa niechęć do powrotu do edukacji formalnej wraz z jej specyfiką (tradycyjne wykłady, egzaminy), która może być niedostosowana do potrzeb osób dorosłych.

13.3.3. Charakterystyka oferty szkół wyższych w zakresie rozwoju kompetencji osób dorosłych

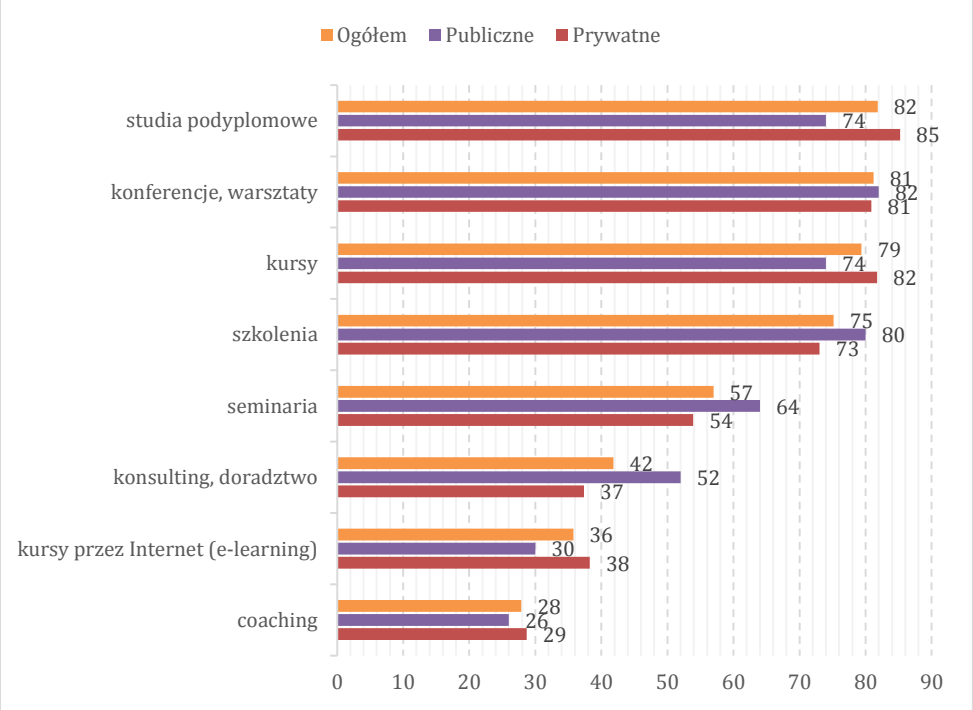
W badaniach firm i instytucji szkoleniowych w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, szkoły wyższe zostały uwzględnione jako jeden z ważnych typów instytucji wspierających proces uczenia się przez całe życie. W badaniach tych w 2013 r. wzięło udział 165 szkół wyższych, mających w swojej ofercie propozycje skierowane do osób spoza tradycyjnej grupy studentów. Uczelnie wyższe stanowiły jednak tylko 4% instytucji i firm szkoleniowych objętych badaniem.

W swojej ofercie skierowanej do osób dorosłych, uczelnie wyższe mają przede wszystkim: studia podyplomowe (oferuje je 82% uczelni), konferencje i warsztaty (81% uczelni), kursy (79% uczelni) oraz szkolenia (75% uczelni)[204]. Nieco rzadziej oferowane są różnego typu seminaria (57% uczelni). Częściej niż inne instytucje działające na rynku edukacyjno-szkoleniowym uczelnie wyższe oferują e-learning (36%), co świadczy o lepszym niż przeciętnie na rynku szkoleniowym wykorzystaniu możliwości, jakie dają nowoczesne technologie (wykres 58). Podkreślić należy też otwartość uczelni wyższych na świadczenie usług, które mają charakter konsultingowo-doradczy, co z kolei wskazuje na elastyczność oferty i niezawężanie jej wyłączenie do charakteru edukacyjnego.

Krótkie formy kształcenia, a zwłaszcza szkolenia są jednak przez uczelnie wyższe oferowane rzadziej niż formy dłuższe (studia podyplomowe): przeciętnie oferuje je 88% firm i instytucji szkoleniowych, podczas gdy wśród uczelni wyższych odsetek ten jest niższy o 13 punktów procentowych. Szkolenia są częściej oferowane przez uczelnie publiczne niż przez prywatne (wykres 58). Sytuacja wygląda podobnie w przypadku seminariów, doradztwa i konsultingu: te formy rozwoju są również częściej oferowane przez uczelnie publiczne. Uczelnie prywatne częściej niż uczelnie publiczne natomiast oferują studia podyplomowe (różnica 11 punktów procentowych) i e-learning (różnica 8 punktów procentowych).

[204] Według badań zrealizowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w czerwcu 2013 r., studia podyplomowe oferuje 91% uczelni, kursy 66%, a szkolenia 52% (Perspektywa… 2013: 56). Przyczyną rozbieżności może być fakt, że ani w badaniu BKL, ani w badaniu MNiSW nie udało się uwzględnić wszystkich uczelni. Ponieważ jednostki te są bardzo zróżnicowane pod względem oferty skierowanej do osób dorosłych, różnice w strukturze próby mogą skutkować różnicami w uzyskanych wynikach.

Wykres 58. Oferta uczelni wyższych skierowana do osób dorosłych: uczelnie ogółem, publiczne i prywatne



Źródło: BKL, Badania firm i instytucji szkoleniowych 2013.

Pod względem tematyki, oferta szkół wyższych skierowana do osób dorosłych jest różnorodna. Najwięcej uczelni oferuje kształcenie lub doradztwo związane z zarządzaniem przedsiębiorstwem (44%), niewiele mniej proponuje rozwój w zakresie medycyny, psychologii i pracy socjalnej (42%) oraz tematykę związaną z rozwojem kompetencji ogólnych (41%). W ofercie wielu uczelni wyższych znalazła się też szeroko rozumiana informatyka (36), tematyka pedagogiczna (34%), zarządzanie zasobami ludzkimi (30%). Ujęty w trzydzieści ogólnych kategorii pełny zakres tematyczny oferty szkoleniowo-doradczej uczelni wyższych przedstawiono na wykresie 59[205].

Sam zakres tematyczny oferty, zwłaszcza jeśli analizujemy go na poziomie bardziej szczegółowych kategorii, które obejmują ponad 200 zakresów tematycznych, wydaje się bardzo szeroki i może odpowiadać na zróżnicowane potrzeby: mamy tutaj bowiem zarówno tematykę specyficzną dla rozwoju profesjonalnego, jaki może oferować uczelnia: np. w zakresie tematyki medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, jak i szeroką ofertę w zakresie doskonalenia kompetencji ogólnych, w tym tych związanych z radzeniem sobie na rynku pracy, autoprezentacją, komunikacją interpersonalną. Są też szkolenia i studia podyplomowe o charakterze unikatowym, znajdujące się w ofercie niewielu ośrodków: na

[205] Przedstawiciele uczelni wyższych byli pytani o tematykę oferowanych usług ogólnie, bez podziału na poszczególne formy. Na podstawie wyników badań BKL nie można więc określić szczegółowo tematyki studiów podyplomowych, oferowanych kursów czy szkoleń, a jedynie ogólny zakres tematyczny oferty.

przykład szkolenia prowadzące do uzyskania kompetencji trenerskich czy studia podyplomowe z zakresu zarządzania projektami.

Wykres 59. Tematyka oferowanych przez uczelnie wyższe usług edukacyjno-doradczych skierowanych do osób dorosłych.

Źródło: BKL, Badania firm i instytucji szkoleniowych 2013.

13.4. Uczelnie wyższe na tle rynku usług szkoleniowych i edukacyjnych

Porównanie uczelni wyższych do innych podmiotów działających na rynku edukacyjno-szkoleniowym, może wskazać zarówno obszary, w których mają one przewagi, jak i zidentyfikować źródła potencjalnych słabości. Porównanie to jest jednak utrudnione nie tylko ze względu niedostateczną ilość danych, na których można się oprzeć, ale również ze względu na znaczną odmienność zarówno specyfiki uczelni wyższych i innych podmiotów świadczących usługi edukacyjne, jak i uwarunkowań, w jakich te dwa typy podmiotów funkcjonują. Oceny sytuacji nie ułatwia wewnętrzna różnorodność zarówno uczelni wyższych, jak i innych podmiotów działających na rynku szkoleniowo-edukacyjnym.

Na podstawie prostego zestawienia danych pochodzących z badania firm i instytucji szkoleniowych realizowanych w ramach BKL można stwierdzić, iż uczelnie wyższe na tle innych instytucji i firm szkoleniowych wyróżniają się:

- **Wielkością:** są to zazwyczaj podmioty duże i średnie, czyli zatrudniające minimum 50 osób, podczas gdy wśród innych podmiotów działających na rynku edukacyjno-szkoleniowym przeważają podmioty mikro i małe.
- **Stażem:** jest wśród nich najmniej podmiotów działających na rynku mniej niż 10 lat, podczas gdy wśród większości firm i instytucji szkoleniowych większość stanowią podmioty o staż u krótszym niż 10 lat.
- **Liczbą osób, które skorzystały z ich usług:** przedstawiciele uczelni wyższych deklarują, że z ich usług w 2012 r. skorzystało średnio 708 klientów[206], w przypadku firm szkoleniowych średnia liczba klientów to 285, w a przypadku firm szkoleniowo-doradczych to średnio 357 klientów[207].
- **Liczbą trenerów, nauczycieli, doradców:** uczelnie wyższe dysponują średnio 92 osobami bezpośrednio zaangażowanymi w proces kształcenia lub doradztwa. Firmy szkoleniowe dysponują średnio niespełna 10 takimi osobami.
- **Posiadaniem akredytacji lub certyfikatu jakości:** posiadanie akredytacji lub certyfikatu jakości deklaruje 65% przedstawicieli uczelni wyższych lub jednostek uczelni prowadzących studia podyplomowe lub kursy i szkolenia [208] . Wśród przedstawicieli firm i instytucji szkoleniowych odsetek legitymujących się akredytacją lub certyfikatem jakości wynosi niespełna 30%.
- **Częściej niż inne podmioty realizuje projekty finansowane ze środków UE:** aż 74% objętych badaniem uczelni wyższych zadeklarowało, że w roku poprzedzającym badanie taki projekt realizowało, podczas gdy wśród firm i instytucji szkoleniowych odsetek realizujących taki projekt wynosił 50%[209].

Uczelnie wyższe nie odróżniają się natomiast od innych podmiotów działających na rynku szkoleniowym ani zakresem działań związanych z rozwojem kadry szkolącej, ani wykorzystywaniem takich instrumentów jak ewaluacja procesu kształcenia, ani planami dotyczącymi strategicznych kierunków rozwoju.

Przedstawiona charakterystyka odnosi się jedynie do wybranych i dostępnych cech charakteryzujących uczelnie wyższe i inne podmioty działające na rynku szkoleniowym. Jednak nawet to proste zestawienie pozwala określić moce i słabe stron uczelni wyższych jako aktorów działających na rynku edukacyjno-szkoleniowym.

[206] W celu zniwelowania wpływy wartości skrajnych posługujemy się średnią obciętą 5%.

[207] Istnieje jednak ryzyko, że przedstawiciele uczelni wyższych mogli jednak wśród liczby osób, które skorzystały
z ich usług wymieniać nie jedynie osoby dorosłe, lecz także tradycyjnych studentów. Ten sam problem wiąże się z wielkością zatrudnienia, liczbą zatrudnionych osób zajmujących się kształceniem, doradztwem i szkoleniem oraz obrotami.

[208] Należy dodać, że w badaniu pytano o certyfikaty jakości i akredytację odnoszące się nie do działalność uczelni w ogóle i akredytacje dla prowadzonych przez nią poszczególnych kierunków studiów, lecz o dokumenty potwierdzające jakość usług edukacyjnych i szkoleniowych skierowanych do osób dorosłych.

[209] Udział środków UE jako źródła finansowania świadczonych usług był jednak w przypadku uczelni wyższych taki sam, jak w przypadku firm i instytucji szkoleniowych i wynosił ok 20%.

Do mocnych stron uczelni wyższych należy zaliczyć:

1. duży potencjał działania związany zarówno z wielkością uczelni, jak i jej doświadczeniem;
2. potencjał kapitału ludzkiego, wyrażający się w dostępie do kadry akademickiej, posiadającej specjalistyczną i unikatową wiedzę;
3. potwierdzoną certyfikatami jakość świadczonych usług;
4. dużą skuteczność w pozyskiwaniu środków UE na finansowanie prowadzonej działalności.

Do słabych stron można natomiast zaliczyć:

1. niewyróżnianie się wśród innych instytucji szkoleniowo-edukacyjnych zaangażowaniem na rzecz rozwoju szkolących;
2. oferowanie częściej długich niż krótkich form kształcenia, co może nie odpowiadać zapotrzebowaniu osób pracujących;
3. oferowanie kształcenia i szkoleń dostosowanych do wąskiej grupy odbiorców: osób posiadających wyższe wykształcenie, pracujących w specjalistycznych zawodach, kadry kierowniczej;
4. możliwa mała elastyczność działania związana ze specyfiką typowych dla uczelni procedur administracyjnych.

13.5. Uczelnie wyższe a Uniwersytety Dziecięce i Uniwersytety Trzeciego Wieku: kształtowanie kultury uczenia się od dzieciństwa do starości

Zaangażowanie uczelni wyższych w realizację polityki uczenia się przez całe życie zazwyczaj rozpatruje się z perspektywy dostosowania oferty kształcenia do potrzeb osób dorosłych i wspierania doskonalenia kompetencji po ukończeniu etapu kształcenia formalnego. Uczelnie wyższe, poprzez oferowanie elastycznych ścieżek kształcenia oraz uznawanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, mają umożliwiać zdobycia wyższego wykształcenia tym, którzy z różnych powodów nie mogli tego zrobić bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. Oferując zaś studia podyplomowe, kursy i szkolenia, mają wspomagać proces profesjonalnego rozwoju zawodowego.

Nie można jednak zapominać o działaniach, które w równym stopniu przyczyniają się do rozwoju idei uczenia się przez całe życie: o zaangażowaniu uczelni wyższych w kształcenie dzieci i osób starszych. Dynamiczny rozwój Uniwersytetów Trzeciego Wieku i wspieranie tego rozwoju przez uczelnie wyższe jest ważnym wyróżnikiem polskiego systemu szkolnictwa wyższego, a cieszące się wzrastającą popularnością Uniwersytety Dziecięce stwarzają podstawy dla kształtowania kultury uczenia się od najmłodszych lat. Charakterystyka zaangażowania uczelni wyższych w kształcenie tych dwóch kategorii osób jest jednak utrudniona ze względu na brak systematycznych badań dotyczących tego obszaru. Dotyczy to zwłaszcza Uniwersytetów Dziecięcych, gdyż UTW doczekały się już wielu badań i analiz.

13.5.1. Zaangażowanie uczelni w kształcenie dzieci i młodzieży: Uniwersytety Dziecięce[210]

Pierwsze Uniwersytety Dziecięce w Polsce zostały utworzone w 2007 r. jednak do końca 2008 r. działało ich jedynie kilka. Pomiędzy latami 2007-2011 idea UD bardzo szybko się popularyzowała i pod koniec 2011 r. działało ich w Polsce już ponad 150. Swoje siedziby UD miały pierwotnie głównie w dużych miastach, obecnie jednak powstają także w mniejszych ośrodkach miejskich. Jak piszą Różowska i Jarosz (2012), w połowie 2012 r. liczbę projektów edukacyjnych bazujących na idei UD szacuje się na 200-300. Rozpiętość tego przedziału świadczy z jednej strony o braku aktualnych i dostępnych danych dotyczących tego zjawiska, z drugiej zaś o dużej dynamice powstawania tego typu instytucji.

Powstawanie UD było ruchem oddolnym, wspieranym przez duże zainteresowanie mediów tą problematyką, co niewątpliwie przyczyniło się do ich szybkiego rozwoju. Twórcy i inicjatorzy UD w Polsce wywodzili się z różnych środowisk związanych z edukacją: instytucji szkolnictwa wyższego, administracji samorządowej, organizacji pozarządowych i firm prywatnych.

Uniwersytety wyższe oferują zazwyczaj zajęcia dla dzieci w wieku od 7 do 12 lat, niektóre rozszerzają zakres ten zakres na 5-15 lat. Zajęcia na UD są organizowane w roku szkolnym, w czasie niekolidującym z zajęciami szkolnymi (zazwyczaj w piątkowe popołudnia lub soboty). Zajęcia mają charakter regularny i uczestniczą w nich dzieci, które zostały zapisane do UD. Liczba dzieci biorących udział w zajęciach UD waha się od ok. 80 uczniów w jednostkach najmniejszych do 700-800 uczniów rocznie w jednostkach największych. Szacuje się, że średnia liczba uczestników zajęć na UD w Polsce wynosi ok. 200 dzieci rocznie, w sumie w zajęciach bierze udział ok 50 tys. dzieci rocznie (Różowska, Jarosz 2012).

Wszystkie polskie UD w Polsce albo działają na uczelniach wyższych albo z nimi współpracują, wykorzystując należące do nich sale czy laboratoria, zatrudniając pracowników naukowych jako wykładowców lub powołując radę, w której skład wchodzą naukowcy. UD wpisują się w też tradycję i zwyczaje uczelni wyższych, wprowadzając dzięki temu młodych ludzi w kulturę akademicką.

Uniwersytety Dziecięce istnieją zarówno przy uczelniach publicznych, jak i prywatnych. Zazwyczaj organizują je uniwersytety, ale często, zwłaszcza w mniejszych miastach, powstają też przy uczelniach innego typu, np. przy politechnikach. UD, które funkcjonują przy uczelniach wyższych, mają zazwyczaj interdyscyplinarny charakter i posiadają w swojej ofercie zajęcia z niemal wszystkich dyscyplin akademickich. Przykładem instytucji oferującej zajęcia o charakterze interdyscyplinarnym jest Uniwersytet Dzieci.

[210] Ze względu na brak badań dotyczących tej problematyki w tej części opracowania korzystałam głównie z publikacji *Children Universities in Poland*, (Różowska, Jarosz 2012).

Uniwersytet Dzieci

Jest to pierwszy działający w Polsce Uniwersytet Dziecięcy. Działa od 2007 r. Posiada swoje ośrodki w Krakowie, Warszawie, Wrocławiu i Olsztynie. Patronat nad jego działalnością objęło kilkanaście uczelni wyższych, m.in. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Warszawska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wyższa Szkoła Europejska. Działa jako organizacja non profit.

W jego zajęciach uczestniczyło już ponad 20 tys. dzieci w wieku 6-14 lat. Zajęcie odbywają się w soboty w salach uczelni partnerskich. Prowadzą je wykładowcy akademiccy (ok. 500 naukowców) oraz specjaliści z danej dziedziny.

Program jest podzielony na kierunki:

1. Odkrywanie (6-7 lat)
2. Inspiracje (8-9 lat)
3. Tematy (10-11 lat)
4. Mistrz i Uczeń (12-14 lat)

W ramach zajęć dzieci uczestniczą w warsztatach, wykładach, interaktywnych pokazach naukowych. Kierunek studiów jest dobierany do wieku dziecka na etapie rekrutacji. Organizowane są też otwarte, bezpłatne zajęcia dla rodziców.

Celem programu kształcenia jest :

1. Pomoc dzieciom w odkrywaniu własnych pasji i zainteresowań, poprzez pokazanie im bogactwa świata nauki;
2. Angażowanie dzieci w doświadczalne poznawanie nauki;
3. Rozwijanie zdolności uczenia się przez całe życie i kształtowanie umiejętność krytycznego myślenia;
4. Przekonywanie, że nauka umożliwia współtworzenie cywilizacji i korzystanie z jej dobrodziejstw
5. Uczenie korzystania z wiedzy zintegrowanej.

Źródło: www.uniwersytetdzieci.pl [dostęp 30.06.2014]

Istnieją jednak wyjątki od tej zasady i można też spotkać UD, które oferują zajęcia ściśle związana ze specjalizacją jednostki, w ramach której funkcjonują (np. zajęcia związane przede wszystkim z tematyką ekonomiczną). W zajęciach organizowanych przez UD działające przy uczelniach wyższych w Polsce uczestniczy najwięcej dzieci. Zajęcia te cieszą się też najlepszą opinią i są cenione zarówno przez uczestniczące w nich dzieci jak i rodziców.

13.5.2. Zaangażowanie uczelni wyższych w kształcenie seniorów: Uniwersytety Trzeciego Wieku

Ważnym wymiarem realizacji idei uczenia się przez całe życie jest podtrzymywanie aktywności edukacyjnej także w starszym wieku. Aktywność edukacyjna sprzyja nie tylko lepszej kondycji intelektualnej i psychicznej osób starszych, ale przyczynia się również do zachowania lepszego zdrowia i niezależności do późnych lat. Podnoszenie kompetencji pozwala także przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu osób starszych (Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014-2020 2014: 29).

W 2013 r. jedynie niespełna 1% osób w wieku od 55 do 74 lat brał udział w jakimkolwiek przedsięwzięciu edukacyjnym w ciągu ostatniego miesiąca przed realizacją badania. Odsetek ten obejmuje zarówno uczestnictwo w edukacji formalnej jak i pozaformalnej (EUROSTAT LFS). Wartość tego wskaźnika dla Polski jest blisko czterokrotnie niższa niż wartość średnia dla wszystkich państw UE (4%). Przy tak wysokim poziomie bierności edukacyjnej cenne są wszystkie inicjatywy, które mogą zachęcić seniorów do uczenia się, zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń. Wśród tych inicjatyw szczególne miejsce zajmują Uniwersytety Trzeciego Wieku, które mają charakter otwarty i oferują zajęcia ze szczególnie cenionej i ważnej dla seniorów tematyki. Ich zinstytucjonalizowana forma sprzyja systematycznej aktywności, nie tylko edukacyjnej, ale też społecznej i fizycznej.

Według danych Ogólnopolskiej Organizacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce w styczniu 2014 r. działało ponad 470 Uniwersytetów Trzeciego Wieku, prowadzących zajęcia i wykłady dla około 100 tys. słuchaczy w wieku 50+. Osoby korzystające z oferty UTW to głównie osoby starsze ze średnim i wyższym wykształceniem. Wśród słuchaczy UTW zdecydowanie przeważają kobiety – stanowią one 85% uczestników tego typu zajęć.

Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce działają w Polsce w różnych formach organizacyjno-prawnych. Wyróżnić można trzy główne typy UTW (Standardy Działania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce 2012: 11):

- działające jako organizacje pozarządowe (w szczególności stowarzyszenia i fundacje UTW). Stanowią one około 60% wszystkich UTW w Polsce;
- działające w strukturach uczelni wyższych – publicznych i niepublicznych. Stanowią one ok 20% UTW w Polsce.
- działające w strukturach jednostek organizacyjnych samorządu lokalnego (np. centrach kultury, centrach kształcenia ustawicznego, bibliotekach, ośrodkach pomocy społecznej itp.). Stanowią ok. 20% UTW w Polsce.

Uniwersytety Trzeciego Wieku działające w ramach uczelni wyższych są powoływane przez władze uczelni, kierowane przez pełnomocnika rektora i finansowane z budżetu państwa. Uczelnia określa zasady ich działania oraz wspiera UTW w organizacji i prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Słuchacze UTW płacą czesne, jednak jego wysokość jest zazwyczaj niewielka, niepozwalająca na pokrycie kosztów ich działalności[211].

Obecnie działania UTW wspiera ponad 90 uczelni wyższych w Polsce. Te UTW działają zarówno przy uniwersytetach, uczelniach technicznych, wyższych szkołach zawodowych, akademiach medycznych czy akademiach wychowania fizycznego.

[211] Ponieważ dla wielu słuchaczy konieczność opłaty czesnego stanowi zbyt duże obciążenie, UTW zdobywają środki pozwalające na zwolnienie ich z konieczności wniesienia opłaty. Szczególne znaczenie miało zwłaszcza wsparcie UTW w ramach programu grantowego Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku

Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku rozpoczął działalność w 2004 r. jako jednostka ogólnouczelniana. Jednostka ta powstała z myślą o aktywizacji intelektualnej i społecznej osób starszych, pochodzących z Trójmiasta i okolic. Członkiem GUTW może zostać każda osoba w wieku dojrzałym, która chce poszerzać własne umiejętności i wiedzę. Zainteresowani, za niewielką opłatą, mogą uczęszczać na bloki tematyczne zajęć, które są realizowane w formie wykładów, warsztatów, lektoratów języków obcych, a także zajęć ruchowych.

Uczestnicy UTW otrzymują indeks oraz dyplom ukończenia GUTW. Nie ma obowiązku uczestniczenia we wszystkich zajęciach, nie ma również egzaminów, a cała struktura ma charakter dobrowolny.

Pomiędzy latami 2004/2005 a 2012/2013 liczba wykładów i prelekcji przeprowadzonych na GUTW wzrosła ponad trzykrotnie: od 29 w 2004/2005 do 101 w 2012/2013 r. Liczba słuchaczy wzrosła natomiast aż ponad czterokrotnie: z 470 w 2004/2005 r. do 1890 w 2012/2013 r. GUTW posiada trzy filie: w Kartuzach, Pruszczu Gdańskim i Pelpinie. Opłata semestralna za uczestnictwo w GUTW wynosi 45 zł.

Tematyka wykładów i prelekcji, w jakich mogą uczestniczyć słuchacze jest bardzo zróżnicowana: obejmuje zarówno problematykę funkcjonowania ludzkiego mózgu, zagadnienia związane z religią i sztuką, jak i wykłady poświęcone roślinom leczniczym, turystyce i potrzebom żywieniowym osób starszych. Ciekawie przedstawia się też oferta zajęć dodatkowych: obejmuje ona m.in. lektoraty z sześciu języków obcych, zajęcia z obsługi komputera, trening twórczego myślenia, spotkania filmowe, warsztaty literackie, warsztaty plastyczne, trening pamięci. W ofercie dodatkowej znajduje się też szereg zajęć ruchowych, np.: gimnastyka ruchowa, joga relaksacyjna, *nordic walking*, siłownia, taniec orientalny, tańce świata.

Źródło: http://arch.ug.edu.pl/pl/gutw/?tpl=glowna [dostęp 30.06.2014]

Najwięcej uczelni prowadzących UTW znajduje się w województwie mazowieckim, śląskim, dolnośląskim i małopolskim. Najmniej w województwie zachodniopomorskim, warmińsko-mazurskim, podlaskim i lubelskim

13.6. Podsumowanie

Zaangażowanie szkolnictwa wyższego w Polsce w realizację strategii uczenia się przez całe życie należy ocenić umiarkowanie pozytywnie. Rozpoznanie uczenia się przez całe życie jako ważnego obszaru działań uczelni wyższych widoczne jest zarówno na poziomie deklaracji wyrażonych w dokumentach strategicznych ogólnokrajowych i uczelnianych, jak i na poziomie rzeczywistych działań. Oferta, jaką uczelnie wyższe kierują do osób niebędących w tradycyjnym wieku studenckim, do dzieci i młodzieży oraz seniorów jest szeroka i zróżnicowana. Wydaje się, że uczelnie wyższe dobrze odpowiadają na popyt na usługi edukacyjne, a w niektórych obszarach nawet ów popyt stymulują. Widać to szczególnie dobrze w obszarze studiów podyplomowych, gdzie między latami 1999-2013 liczba słuchaczy wzrosła o pięćdziesiąt procent. Biorąc pod uwagę, że w tym okresie wartości wskaźników aktywności edukacyjnej osób dorosłych wzrosły jedynie symbolicznie, wzrost liczby słuchaczy studiów podyplomowych należy uznać za znaczne osiągnięcie. Dokonało się ono na pewno w znacznej mierze dzięki możliwości dofinansowania tego typu studiów ze środków EFS. Nie bez znaczenia pozostaje jednak zdolność uczelni wyższych do przygotowania odpowiedniej i atrakcyjnej dla słuchaczy oferty.

Główną barierą utrudniającą realizacją idei uczenia się przez całe życie zarówno w polskim szkolnictwie wyższym,= jak i w innych obszarach, pozostaje jednak niski poziom aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Barierę tę zlikwidować jest o tyle trudno, że jej

istnienie jest niezależne od działań podejmowanych przez instytucje edukacyjne. Można postawić tezę, że bariery tej nie są w stanie usunąć nawet najlepiej zaplanowane i dobrze przeprowadzone działania reformujące proces kształcenia na którymkolwiek z jego poziomów, choć należy wysoko ocenić wszelkie działania, które promują kulturę uczenia się przez całe życie. Jak jednak pokazują wyniki badań Bilans Kapitału Ludzkiego, podstawowymi czynnikami stymulującymi do uczenia się i rozwoju są wyzwania, jakie stwarza środowisko pracy. Ludzie kształcą się, gdyż pozwala im to zrealizować postawione cele zawodowe, uzyskać lepsze zarobki, awansować, zdobyć lepszą pracę. Niepewność co do zwrotu z inwestycji w kształcenie jest czynnikiem silnie demotywującym do ich dokonywania. Dlatego też osoby, które nie podejmują żadnej aktywności edukacyjnej uzasadniają to przede wszystkim brakiem motywacji zawodowej. Wyniki tych samych badań wskazują też, że brak środków na kształcenie i brak dostosowanej do potrzeb oferty były jednymi z rzadziej wymienianych barier utrudniających aktywność edukacyjną dorosłych Polaków.

Realizujące strategię uczenia się przez całe życie uczelnie wyższe działają więc w trudnych warunkach. Z jednej strony muszą konkurować z rozwijającym sektorem szkoleniowym, z drugiej, podobnie jak ten sektor, napotykają barierę niskiego zainteresowania rozwojem osób dorosłych. Choć więc konieczne są dalsze działania związane z uelastycznianiem procesu kształcenia, otwieraniem go na możliwości, jakie dla procesu uczenia się stwarzają nowoczesne technologie i coraz szerzej i łatwiej dostępne informacje trzeba mieć na uwadze lokalne uwarunkowania tych działań i problemy, jakie mogą się pojawić w trakcie ich realizacji.

Należy też zaznaczyć, że monitorowanie realizacji strategii uczenia się przez całe życie przez polskie uczelnie wyższe jest utrudnione ze względu na małą dostępność danych dotyczących podstawowych jej wymiarów: kształcenia osób w „niestandardowym" wieku studenckim, działalności istniejących przy uczelniach UTW czy UD.

14. Kluczowe problemy, wyzwania i kierunki rozwiązań – podsumowanie strategiczne

1. Wyzwanie demograficzne
   1.1. Spadek liczby studentów
      1.1.1. Konieczność dostosowania sposobu finansowania uczelni do zmniejszania się obciążeń dydaktycznych pracowników
         1.1.1.1. Problem pensum
         1.1.1.2. Struktura dotacji i zmniejszeni presji na maksymalizację liczby studentów odwrotnie proporcjonalnie do produktywności naukowej
   1.2. Kurczenie się bazy studentów płacących za studia
      1.2.1. Problemy finansowe uczelni niepublicznych, likwidacja i konsolidacja, konieczność wypracowania polityki wobec uczelni trwale deficytowych.
      1.2.2. Ograniczenie przychodów uczelni publicznych z tytułu studiów niestacjonarnych
   1.3. Konkurencja o studentów i wysoko wykwalifikowany personel w związku z procesami demograficznymi w krajach OECD
      1.3.1. Zachęty dla najlepszych do studiowania w państwach wysoko rozwiniętych i trwałej emigracji
      1.3.2. Zachęty do emigrowania najlepszych pracowników naukowych przez niekorzystne relacje wynagrodzeń w kraju do zagranicy (m.in. w grantach H2020)
      1.3.3. Zbyt wąskie możliwości zatrudniania osób uzyskujących doktoraty ze względu na spadek liczby studentów i ograniczone środki na badania naukowe przyznawane w trybie konkursowym
2. Potrzeba rozwoju pewnej liczby (5-7-10?) elitarnych uniwersytetów badawczych zorientowanych na badania naukowe oraz na kształcenie (w tym w szczególności przez udział w projektach badawczych i rozwojowych) przyszłych kadr akademickich i wysoko wykształconych kadr w gospodarce i administracji.
   2.1. Do ich wyłonienia można doprowadzić poprzez mechanizmy konkurencyjnego przyznawania środków na badania i rozwój oraz wyodrębnione, zaawansowane programy kształcenia (centra doskonałości edukacyjnej). Elitarność oznacza zmniejszenie liczby studentów przy zwiększeniu poziomu finansowania na jednego studenta.
   2.2. O pozycji polskiego szkolnictwa wyższego na świecie zdecydują wyniki badawcze czołowych uniwersytetów
   2.3. Ambicją powinno być wprowadzenie 5-10 polskich uczelni do pięćsetki w najważniejszych rankingach, 2-3 najlepszych przynajmniej do drugiej setki. Osiągnięcie przez 2-3 najlepsze polskie uczelnie najwyższej pozycji wśród uczelni z nowych państw członkowskich UE.
   2.4. Osiągnięcie wysokich pozycji międzynarodowych może wymagać łączenia wiodących uniwersytetów ogólnych z technicznymi lub innymi „przymiotnikowymi".
   2.5. Opcją wartą rozważenia jest rozwój zaawansowanego kształcenia akademickiego na bazie instytutów PAN lub ich silniejsza integracja z uniwersytetami badawczymi

3. Ograniczona innowacyjność gospodarki i brak zainteresowania udziałem w przygotowaniu wysokiej jakości personelu oraz współpracą z uczelniami
   3.1. Słaba współpraca w zakresie kształcenia
      3.1.1. Zbyt słabe zainteresowanie przedsiębiorstw krajowych zatrudnieniem wysoko wykształconego personelu badawczego - dodatkowy czynnik wypychający na emigrację i zniechęcający do finalizowania doktoratów
      3.1.2. Polska ma bardzo niski udział pracowników B+R w stosunku do całkowitego zatrudnienia i słabą dynamikę wzrostu, zarówno ogółem, jak i w przypadku liczby zatrudnionych na uczelniach
      3.1.3. Słaba dostępność wysokiej jakości praktyk zawodowych dla studentów, brak bodźców i udogodnień systemowych
   3.2. Zbyt słaba współpraca przedsiębiorstw i uczelni w zakresie badań i rozwoju (poniżej mediany w OECD: 24 miejsce we współpracy dużych firm i 22 — MŚP na 33 kraje)
      3.2.1. Niski poziom sprzedaży usług badawczych
      3.2.2. Słabe zaangażowanie obu stron w nawiązywanie współpracy badawczej

4. Jakość studiów i dostosowanie do potrzeb związanych z przyszłymi karierami zawodowymi absolwentów
   4.1. Konieczny jest wzrost jakości kandydatów na studia. Należy monitorować przygotowanie maturzystów do studiowania i produkcyjność wyników matury dla wyników studiowania w czołowych uczelniach.
   4.2. Niedopasowanie kompetencyjne absolwentów studiów
      4.2.1. Kompetencje transferowalne: praca zespołowa, projektowa,
      4.2.2. Przygotowanie profesjonalne, w tym zwłaszcza w zakresie umiejętności
      4.2.3. Kontakt z praktyką zawodową
   4.3. Utworzenie ścieżki zawodowej edukacyjnej do 5 poziomu KRK — przy wzmocnieniu selekcyjnej funkcji matury, umożliwiającej kontynuację kształcenia osobom, które nie uzyskały matury i otwartej na dalszy awans edukacyjny z uznaniem uzyskanych kwalifikacji w sytuacji spełnienia warunków wejścia na ścieżkę do 6 poziomu.
   4.4. Jakość studiów doktoranckich.
      4.4.1. Słaba przeciętna jakość dysertacji
      4.4.2. Spadek liczby nadanych stopni doktora przy wzroście liczby uczestników studiów doktoranckich
      4.4.3. Brak formuły prac nad doktoratem w powiązaniu z sektorem gospodarczym i B+R
      4.4.4. Słabość programowa i często kadrowa studiów doktoranckich
   4.5. Brak kryteriów oceny jakości studiów na poziomie efektów studiowania i nastawienie systemów akredytacji na ocenę procesu, a nie efektów (TRUDNE)
   4.6. Brak oceny stopnia przygotowania licencjatów do studiów II stopnia
   4.7. Dominacja nieefektywnych metod uczenia i sprawdzania osiągniętych efektów kształcenia
   4.8. Wykorzystanie KRK dla kompleksowego kształtowania umiejętności i kompetencji absolwentów, z uwzględnieniem kompetencji podstawowych, takich jak rozumienie tekstu i rozumowanie matematyczne.

4.9. Zidentyfikowanie barier i wprowadzenie rozwiązań ułatwiających studiowanie w oparciu o interdyscyplinarne programy studiów kształtowane przez zainteresowanych w oparciu o oczekiwaną ścieżkę kariery zawodowej.
4.10. Niezbędne są rozwiązania (zmiany) systemowe, które spowodowałyby wzrost zainteresowania ze strony nauczycieli akademickich podnoszeniem kompetencji dydaktycznych (niewystarczających – zwłaszcza w zakresie nowoczesnych metod prowadzenia zajęć) oraz wprowadzaniem innowacji i doskonaleniem w inny sposób procesu kształcenia – istniejący system finansowania i kryteria awansów zniechęcają do podejmowania tego typu działań.
4.11. Niezbędne są decyzje systemowe, obejmujące także kwestie finansowania, dotyczące tworzenia otwartych zasobów edukacyjnych i platformy MOOCów. Jednocześnie rozpoznanie ich oddziaływania na sektor uczelni.
4.12. Wprowadzenie zmian stymulujących aktywność uczelni w ramach kształcenia przez całe życie:
4.12.1. Model finansowania
4.12.2. Model rozliczania obowiązków dydaktycznych nauczycieli akademickich
4.12.3. Bodźce systemowe.

5. Problemy z „systemem bolońskim”
5.1. Duża powszechność studiów II stopnia
5.2. Preferencja pracodawców i w konsekwencji studentów dla dyplomów ukończenia studiów II stopnia
5.3. Czy fiasko koncepcji studiów I stopnia jako studiów zawodowych?
5.4. Brak dobrej koncepcji studiów II stopnia
5.5. Konieczność ewaluacji i rewizji deskryptorów dziedzinowych i zasad wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w uczelniach wyższych
5.6. Prowadzenie bieżącej ewaluacji wdrażanej zmiany w celu ciągłego dostosowania oferty uczelni do potrzeb i oczekiwań studentów, dydaktyków oraz pracodawców.
5.7. Wdrożenie systemu uznawalności kwalifikacji zdobywanych poza systemem formalnym i określenie, jakie miejsce w tym systemie będą pełniły uczelnie.

6. Zasoby ludzkie
6.1. Jakość stopni naukowych
6.1.1. Słaby — przeciętnie biorąc— poziom doktoratów i w wielu przypadkach habilitacji, defekty metodologiczne i ograniczone nowatorstwo naukowe
6.1.2. Niska selektywność procedury habilitacyjnej w wielu dyscyplinach, aplikowanie o habilitację osób o niewystarczającym dorobku naukowym
6.1.3. Problematyczność nowej procedury habilitacyjnej: krótki termin na przygotowanie recenzji, powierzchowna i formalna rola Rady Wydziału
6.1.4. Brak dobrej alternatywy dla habilitacji w procesie selekcji kadry naukowej, ale osłabienie tej funkcji przez zawieszenie rotacji dla adiunktów, który nie

uzyskali w terminie habilitacji w wyniku nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym

6.1.5. Brak mechanizmów weryfikacji jakości stopni naukowych i powiązania z tym uprawnień jednostek naukowych do ich nadawania

6.2. Deficyty w zakresie kompetencji (zwłaszcza warsztatowych/metodologicznych, ale także organizacji prac badawczych czy dydaktycznych) nauczycieli akademickich w wielu dyscyplinach, co prowadzi do dominacji przekazu istniejącej wiedzy na uczeniem tworzenia i krytycznego stosowania wiedzy oraz rozwiązywania problemów i wdrażania rozwiązań.

6.3. Słaba konkurencyjność uczelni jeśli chodzi o możliwość pozyskania z rynku wysokiej klasy specjalistów do pracy ze studentami

6.4. Niska jakość procesów personalnych polskich uczelni, utrudniająca racjonalną politykę kadrową szkół wyższych.

6.5. Niskie kompetencje kadr administracyjnych i zarządzających uczelni wyższych, w tym kadr odpowiedzialnych za zarządzanie personelem

6.6. Brak na rynku kadry kierowniczej kompetentnej w zarządzaniu uniwersytetami, czy ogólniej: dużymi organizacjami badawczo-edukacyjnymi na poziomie wyższym. Ograniczona możliwość efektywnego wdrożenia modelu menadżerskiego kierowania uczelniami, zwłaszcza w przypadku dużych uniwersytetów badawczych (rektor-menadżer z konkursu, rada nadzorcza itp.)

6.7. Niski udział pracowników badań i rozwoju w stosunku do całkowitego zatrudnienia w Polsce, zarówno na poziomie ogólnym, jak i na samych uczelniach, wskazujący na wyzwanie związane z brakiem potencjału innowacyjnych kadr w Polsce

7. Finanse

7.1. Ograniczenie zmienności finansowania szkolnictwa wyższego, co wymaga z jednej strony trwałego zapewnienia niemalejącej względem PKB kwoty nakładów publicznych, przeznaczonej na finansowanie szkolnictwa wyższego a z drugiej strony ustabilizowania zasad podziału środków, co powinno umożliwić uczelniom wyprzedzające dostosowanie do zmian zachodzących w otoczeniu.

7.2. Równie ważnym wyzwaniem jest określenie strategicznych kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego i dostosowanie do tej strategii mechanizmów finansowych. W szczególności chodzi o zabezpieczenie równowagi w dążeniu uczelni do oszczędności z podnoszeniem (a przynajmniej utrzymaniem) jakości usług edukacyjnych.

7.3. Państwo musi wypracować też strategię postępowania wobec uczelni publicznych cechujących się ujemnymi, nienaprawialnymi wynikami finansowymi aż po ich likwidację. Wydaje się, że kryterium finansowe nie powinno być jedynym w rozstrzyganiu utrzymania samodzielnego bytu deficytowych uczelni

7.4. Konieczne wydaje się też wypracowanie modelu współfinansowania ze środków publicznych kształcenia ustawicznego prowadzonego w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w starszych grupach ludności, co pozwoliłoby wykorzystać jego potencjał edukacyjny.

7.5. Poprawa finansowania uczelni, zwłaszcza czołowych - poprzez system konkurencyjnej alokacji środków na badania i związanych z nimi wysokich kosztów pośrednich oraz dofinansowania podmiotowego.

7.6. Konieczność ewaluacji i optymalizacji algorytmu finansowania szkół wyższych
  7.6.1. Obecność w algorytmie podziału dotacji współczynnika dostępności utrudnia optymalizację finansów: ze względu na nieliniowość funkcji trudność ustalenia kwoty zależnej od liczby studentów i liczby kadry w dotacji.
  7.6.2. Problematyczność współczynników kosztochłonności studiów przyjętych w algorytmie
  7.6.3. Silniejsze powiązanie poziomu finansowania dydaktyki z poziomem badań naukowych, podstawowych i stosowanych (wskaźnik jakości naukowej kadry), co jest możliwe w krótkim czasie oraz wskaźnikami efektów kształcenia, pod warunkiem ich opracowania i wdrożenia.
7.7. Konieczność utrzymania bezpłatnego nauczania w szkołach wyższych dla najlepszych kandydatów ze względu na konkurencję uczelni zagranicznych i zagrożenie „drenażem mózgów"
7.8. Problemy finansowe wielu uczelni związane ze zmniejszaniem się liczby studentów - konieczność wsparcia restrukturyzacji
7.9. Konieczność zmiany struktury finansowania przynajmniej części najlepszych uczelni
  7.9.1. Zwiększeniu udziału środków z „kosztów pośrednich" od uzyskiwanych w trybie konkurencyjnym środków na badania
  7.9.2. Wzrost udziału środków ze sprzedaży usług badawczych i eksperckich
  7.9.3. Wzrost przychodów ze świadczenia specjalistycznych usług edukacyjnych, zwłaszcza w ramach LLL.
7.10. Czy zróżnicowanie finansowania ze względu na jakość kandydatów na studia - wyniki z matury? [Konieczność weryfikacji predykcyjności matury dla wyników studiów]

8. Wyzwania instytucjonalne i organizacyjne
8.1. Niska pozycja rankingowa polskich uczelni
  8.1.1. Utrudnia umiędzynarodowienie studiów
  8.1.2. Utrudnia budowanie współpracy naukowej
  8.1.3. Wpływa na ocenę pracowników naukowych w konkurowaniu o międzynarodowe granty badawcze
8.2. Nadmierna pozycja wydziału w stosunku do pozycji uczelni
  8.2.1. Problemem jest ugruntowana w systemie prawnym, ewaluacji, akredytacji i faktycznie finansowaniu dominacja wydziału jako jednostki kształcącej i prowadzącej badania. Wyzwaniem jest wzmocnienie pozycji uniwersytetu, co zachęci uczelnie do integracji
  8.2.2. Ewaluacja i kategoryzacja jednostek naukowych ma duży wpływ na kształcenie poprzez m.in. wybory studentów oraz możliwości zatrudniania kadry naukowej. Na świecie prowadzone są rankingi uniwersytetów, w Polsce dominuje wydział jako podmiot oceniany
  8.2.3. Silna pozycja wydziałów oraz mechanizmy finansowania utrudniające rozliczenia stanowią bariery w interdyscyplinarności i tworzeniu innowacyjnych ścieżek kształcenia
8.3. Słabości systemu ewaluacji uczelni wyższych
  8.3.1. Dominacja kryteriów formalnych na efektami w ewaluacji
  8.3.2. Niewydolność systemu ewaluacji

8.3.3. Konieczność efektywnej implementacji ewaluacji powiązanej z badaniem losów absolwentów w oparciu o dane administracyjne

8.4. Słabość struktur administracyjnych uczelni publicznych

8.5. Nadmierny zakres władztwa organów kolegialnych w stosunku do organów wykonawczych w uczelniach, także w kwestiach o charakterze operacyjnym i kadrowym.

8.6. Zaradzenie słabościom systemu zarządzania uczelniami

8.6.1. Konieczność stworzenia sprofesjonalizowanego korpusu menadżerskiego w obrębie uczelni wyższych nieobjętego wyborami — „służba cywilna uniwersytetu" (kanclerz i jego pion, dyrektorzy wydziałów) — podległego organom z wyboru (rektorowi, dziekanowi) - wydaje się być to realniejszym wariantem od obsady funkcji rektora w trybie konkursu menadżerami

8.6.2. Wypracowanie narzędzi wspomagających zarządzanie uczelniami (uczelnie finansowane ze środków publicznych podejmują nieskoordynowane działania w tym zakresie, które są kosztowniejsze i mniej skuteczne systemowo)

8.6.3. Niski poziom administracyjnego wsparcia badań naukowych i procesu kształcenia

9. Słabe umiędzynarodowienie

9.1. Dramatyczny stan umiędzynarodowienia polskich szkół wyższych, widoczny zarówno we wskaźnikach mobilności przychodzącej jak i wychodzącej, wskazujący na marginalizację polskich uczelni na arenie międzynarodowej

9.2. Mała oferta studiów na krajowych uczelniach w języku angielskim, zarówno dla cudzoziemców, jak i studentów polskich

9.2.1. Przygotowanie językowe kadry - problem ustępujący o charakterze pokoleniowym

9.2.2. Wyższa kosztochłonność studiów w języku angielskim dla wydziałów (motywacja w postaci wskaźników przeliczeniowych pensum itp.) i brak wystarczająco silnych bodźców zewnętrznych

9.2.3. Słabość administracji uczelni publicznych odpowiedzialnej za umiędzynarodowienie kształcenia

9.3. Wyzwaniem jest stworzenie możliwości kontaktu polskich studentów z zagranicznymi wykładowcami i uczelniami bez ułatwiania czy wręcz stymulowania emigracji najzdolniejszych studentów

9.3.1. Konieczność intensywnego wsparcia instytucji profesorów wizytujących (przez projekty, a nie przez algorytm)

9.3.2. Wsparcie organizacji otwartych w Polsce dla studentów, doktorantów i pracowników wielu uczelni szkół letnich i zimowych z udziałem wybitnych wykładowców zagranicznych

9.3.3. Zintensyfikowanie wsparcia udziału polskich doktorantów i nauczycieli akademickich w zagranicznych szkołach letnich wysokiej jakości oraz stażach badawczych w najlepszych ośrodkach naukowych za granicą

9.3.4. Wsparcie semestralnych wyjazdów najlepszych polskich studentów do czołowych uczelni na świecie

9.3.5. Nie należy dofinansowywać pełnych studiów za granicą, ze względu na sprzyjanie emigracji — drenażowi mózgów

9.4. Rosnąca popularność rankingów zwraca uwagę na problemy szkolnictwa wyższego. Ogólnie niska pozycja polskich uczelni w rankingach międzynarodowych wynika przede wszystkim z ograniczeń systemowych (w tym słabości finansowej, wielkości instytucji); kultury organizacyjnej i pracy (w tym polityki kadrowej); trendów w sposobie oceny jakości i produktywności uczelni (duże znaczenie metod naukometrycznych typowych dla wybranych nauk ścisłych i o życiu, znaczenie języka angielskiego)

9.4.1. Polska oceniana jest już w grupie państw wysokorozwiniętych. Wyraźnie dostrzegalna jest niska innowacyjność rodzimych przedsiębiorców, słaba współpraca uczelni z otoczeniem gospodarczym, biurokracja i nie najwyższym poziom współpracy międzynarodowej.

9.4.2. W ogólnym rankingu U21 Ranking of National Higher Education Systems (ranking całych systemów szkolnictwa wyższego) dość przyzwoita 30. pozycja. Ranking wskazuje na konieczność zmiany finansowania SzW (m.in. wzrost roli środków z gospodarki) oraz potrzebę wzrostu stopnia umiędzynarodowienia i efektywności naukowej.

9.4.3. Bank Światowy w raporcie z 2012 r. zwraca uwagę bardzo duży odsetek studiujących na II stopniu, przy jednoczesnym niskim poziomie uczenia się przez całe życie (po zakończeniu edukacji formalnej). Podkreślono brak zróżnicowania uczelni, ich misji, wartości, w szczególności w obszarze kształcenia praktycznego. Natomiast dostrzeżone zostały pozytywne zmiany w zakresie transferu technologii (choć są nadal zbyt słabe).

9.4.4. W Global Innovation Index Polska zajęła 45. Miejsce. Niska pozycja wynika z ogólnej słabości gospodarki w zakresie absorpcji innowacji. Natomiast ogólnie dobrze oceniono jakość edukacji i kapitału ludzkiego.

9.4.5. W Global Competitivness Report Polska na 43. Miejscu, w połowie stawki. Mocną stroną kraju jest m.in. dość dobra oświata, czy rosnący rynek wewnętrzny. Jednocześnie wysoka ocena kapitału ludzkiego, wiąże się z jednoczesnym niedopasowaniu rynku pracy. Nisko oceniono współpracę przedsiębiorców i uczelni.

10. Komunikacja społeczna

10.1. Poprawa jakości informacji dla kandydatów na studia o planowanych i osiąganych w uczelniach efektach kształcenia

10.2. Poprawa jakości informacji dla pracodawców o kompetencjach absolwentów

10.3. Poprawa współpracy z interesariuszami zewnętrznymi w zakresie definiowania zawodowych aspektów w planowaniu efektów kształcenia

10.4. Prowadzenie planowej, sektorowej polityki PR. W mediach pojawia się dużo negatywnych informacji o szkolnictwie wyższym (łącznie z nieprawdziwymi informacjami o szansach na rynku pracy absolwentów uczelni w porównaniu z niższymi szczeblami wykształcenia). Obecnie „czarny PR" skupił się na kierunkach społecznych i humanistycznych, także bez oparcia w faktach. Zmniejsza to motywację studentów do studiowania, obniża prestiż pracy na uczelni (ważny w przypadku zaangażowania naukowców w pracę), może działać negatywnie na zainteresowanie studentów z zagranicy studiowaniem w Polsce.

10.5. Rozwój kształcenia ustawicznego w uczelniach wyższych

10.6. Szansa na substytucję spadających przychodów ze studiów płatnych w szkołach niepublicznych i studiów niestacjonarnych w uczelniach publicznych
10.7. Wprowadzenie mechanizmów uznawania kompetencji
10.8. Wypracowanie nowych form uzupełnienia wykształcenia i podnoszenia kompetencji w toku życia zawodowego

15. Bibliografia

Adamczyk A., W. Jarecki (2008), Szacowanie wewnętrznej stopy zwrotu inwestycji w wyższe wykształcenie w: Gospodarka Narodowa, nr 11/12.

Are tenure track professors better teachers?, Changing Higher Education.

Bardach, Eugene. Praktyczny Poradnik Do Analizy Polityk Publicznych. Wydanie II. Tłum. Aleksander Surdej. Kraków: MSAP Akademia Ekonomiczna w Krakowie za zgodą CQ Press, 2007.

Becker, S O, E Hornung, and L Woessmann. "Education and Catch Up in the Industrial Revolution." American Economic Journal: Macroeconomics 2010.

Becker, S O, L Woessmann,. Was Weber Wrong?: A Human Capital Theory of Protestant Economic History. a human capital theory of Protestant economic history. University of Munich 2007.

BFUG. (2012). BFUG Work Plan 2012-2015.

Bjornavold, J., M.Coles. 2008. Governing education and training; the case of qualifications frameworks'. European Journal of Vocational Training Nr 42/43, Cedefop.

Boudon R. (2008), Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych, Oficyna Naukowa: Warszawa.

Burski J., A. Chłoń-Domińczak, M. Palczyńska, M. Rynko, P. Śpiewanowski. 2013.

Cantoni, David. "The Economic Effects of the Protestant Reformation: Testing the Weber Hypothesis in the German Lands." Manuscript (Harvard University) 2009.

Cedefop. 2012. Referencing national qualifications levels to EQF.

Chevalier A., Walker I.(2001), The United Kingdom, [w:] C. Harmon, I. Walker, N. Westergaard-Nielsen (eds), Education and Earnings in Europe: A Cross Country Analysis of the Returns to Education, Edward Elgar, Cheltenham.

Chłoń-Domińczak, A. (red.). (2013). Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.

Chmielecka E., Trawińska – Konador E. (2014), Poziom 5 – brakujące ogniwo? Fundacja Rektorów Polskich: Warszawa.

Chmielecka, E. , K. Trawińska-Konador (red.). (2014). Poziom 5 - brakujące ogniwo? Fundacja Rektorów Polskich. Warszawa.

Co to jest Design Thinking?; http://designthinking.pl/co-to-jest-design-thinking (dostęp 4.09.2014).

Cornell University, INSEAD, and WIPO. The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation, Geneva, Ithaca, and Fontainebleau 2013.

D.N. Figlio, M.O. Schapiro, K.B. Soter, Are tenure track professors better teachers? National Bureau of Economic Research, Working Paper 19406, September 2013; http://www.nber.org/papers/w19406.pdf.

Dabrowa-Szefler M., J. Jablecka-Pryslopska (2007), Report for Poland, OECD, Paris.

de Graaff, E., dyskusja na 41st SEFI (European Association for Engineering Education) Conf., Leuven, 2013.

Dearden L., McIntosh S., Myck M., Vignoles A. (2002),The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain, "Bulletin of Economic Research", Vol. 54.

Deutsche Telekom Stiftung, Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (BDI), Innovationsindikator 2012. Bonn 2012, s. 16.

Director, S.W., P.K. Khosla, R.A. Rohrer, R.A. Rutenbar, "Reengineering the Curriculum: Design and Analysis of a New Undergraduate Electrical and Computer Engineering Degree at Carnegie Mellon University", Proceedings of the IEEE, vol. 83, no. 8, pp. 1246-1271, Sept. 1995.

EACEA P9 Eurydice. (2012) The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf [dostęp 30.06.2014].

Education at a Glance 2012 (2013), OECD, Paris.

Ernst & Young (2009). Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Warszawa.

Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (2009). Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku– drugi wariant. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf [dostęp 30.06.2014].

Etkzowitz H. (2008); The Triple Helix, University-Industry-Government. Innovation in Action, Routledge, New York & London.

EU high level group: train the professors to teach; europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm.

EUA (European University Association). (2008). Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie. European University Association: Brussels. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/KARTA%20UNIWERSYTET%C3%93W%20EUROPEJSKICH%20EUA.pdf [dostęp 30.06.2014].

European Commission (2014) Innovation Union Scoreboard 2014.

European Commission. Innovation Union Scoreboard 2013.

European MOOCs Scoreboard; http://www.openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs (dostęp 4.09.2014).

European Research Council, 2014, http://erc.europa.eu/statistics-0

Eurydice (2012). Key Data on Education ni Europe. Bruksela: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Faure E., Herrera F., Kaddoura A-R., Lopes G., Petrovsky A.V., Rahnema M., Ward F. CH. (1972). Learning to be. The w World of Education Today and Tomorrow. UNESCO. Paris.

Fulton O., P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khawas, E. Hackl (2007). OECD Reviews of Tertiary Education. Poland, OECD, Paris.

Główny Urząd Statystyczny (2013 i wcześniejsze); Działalność innowacyjna przedsiębiorstw w latach 2010 - 2012, Warszawa.

Główny Urząd Statystyczny (2013 i wcześniejsze); Szkoły wyższe i ich finanse, Warszawa.

Goebel, M., MOOCs - Massive Open Online Courses, EUA Occasional Paper, European University Association, Jan. 2013, update Jan. 2014.

Grotkowska G., Gajderowicz T., Wincenciak L., Wolińska I. (2014), Raport końcowy z badania: Ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych w ramach Poddziałania 4.1.2 PO KL, PSDB, Warszawa.

Grotkowska G., Gajderowicz T., Wincenciak L., Wolińska I. (2014). Raport końcowy z badania: „Ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych w ramach Poddziałania 4.1.2 PO KL", PSDB, Warszawa.

Grotkowska G., T. Gajderowicz, L. Wincenciak (2012), Premia płacowa z wykształcenia wyższego według grup zawodów w: Ekonomista nr 5.

GUS (2014a). Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r. Główny Urząd Statystyczny. Warszawa.

GUS (2014b). Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności. I kwartał 2014r. Główny Urząd Statystyczny. Warszawa.

GUS. Prognoza ludności na lata 2014-2050, Warszawa 2014.

Hamdan, N., P. McKnight, K. McKnight, K.M. Arfstrom, A Review of Flipped Learning, Flipped Learning Network, 2013.

Handbook for planning, labelling and follow up reviewing of EIT Master and Doctoral programmes, European Institute of Innovation and Technology, eit.europa.eu/education/eit-label

Harmon C., Walker I. (2000), Returns to the Quantity and Quality of Education: Evidence for Men in England and Wales "Economica", Vol. 67.

Healey, M., A. Jenkins, Developing undergraduate research and inquiry, The Higher Education Academy, 2009.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on.

Hollanders, H., Es-Sadki, N. (2014). Innovation Union Scoreboard 2014, Belgium: European Union.

http://www.changinghighereducation.com/2013/09/are-tenure-track-professors-better-teachers.html (dostęp 4.09.2014).

http://www.eua.be/Libraries/Publication/MOOCs_Update_January_2014.sflb.ashx.

Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Report to the European Commission, June 2013; http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013).

Jarvis. P. (1999). Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the Universities. Comparative Education, Vol. 35, No. 2, Special Number (21): Lifelong Learning and the Education of Mature Adults (Jun., 1999), pp. 249-257.

Jelonek M., Antosz P. (2014), Studenci kierunków strategicznych dla polskiej gospodarki – wybory edukacyjne, strategie zawodowe oraz perspektywy na przyszłość, [w:] J. Górniak. (red.), Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki, PARP: Warszawa.

Jelonek M., Mazur B. (2014), Edukacja – Rynek Pracy – Zatrudnienie, WUP: Kraków.

Jelonek M., Szklarczyk D. (2012), Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra, PARP: Warszawa.

Jelonek M., Szklarczyk D. (2013), Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych i wyższych na rynku pracy, [w:] J. Górniak (red.), Młodość czy doświadczenie. Kapitał Ludzkie w Polsce, PARP: Warszawa.

Jelonek, M., Antosz, P. Balcerzak-Raczyńska, A. (2014). Przyszłe kadry polskiej gospodarki, Warszawa: PARP.

Jurek W. (2013), Some Comments on Financing Higher Education w: Financing and Deregulation in Higher Education, ew. J. Woźnicki, Institute of Knowledge Society.

Kelly, A.P., Disruptor, Distracter, or What? A Policymaker's Guide to Massive Open Online Courses (MOOCs), Bellwether Education Partners, May 2014; http://bellwethereducation.org/sites/default/files/BW_MOOC_Final.pdf.

Kenyon, T., et al., "Problem Based Learning in Electronic Engineering", Supply and Demand in Engineering, 2002; www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/PBL_EE_UCL.ppt.

Khan Academy - A free world-class education for anyone anywhere; https://www.khanacademy.org/about.

Kocór, M., Strzebońska, A. (2014). Zapotrzebowanie na pracowników, Warszawa: PARP.

Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy 2012. Wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie (2012), Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa.

Komunikat Londyński. (2007). W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2007_PL_London.pdf [dostęp 30.06.2014].

Komunikat z Bukaresztu. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2012_en_bucharest.pdf [dostęp 30.06.2014].

Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Bergen, 19-20 maja 2005. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów. (2005). http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2005_PL_Bergen.pdf [dostęp 30.06.2014].

Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28-29 kwietnia 2009. Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie (2009). http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2009_PL_Leuven_Louvain-la-Neuve.pdf [dostęp 30.06.2014].

Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Berlin, 19 września 2003. Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. (2003). http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2003_PL_Berlin.pdf [dostęp 30.06.2014].

Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się w Pradze dnia 19 maja 2001 roku. W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. (2001). http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2001_PL_Prague.pdf [dostęp 30.06.2014].

Kraśniewski, A., Potwierdzanie efektów kształcenia zdobytych w trakcie edukacji formalnej w szkołach wyższych - przykłady dobrych i złych praktyk, stosowanych w polskim szkolnictwie wyższym - analiza stanu aktualnego w obszarze kształcenia w zakresie nauk technicznych, Instytut Badań Edukacyjnych, lipiec 2012.

Kraśniewski, A. (2012). Development of the National Qualifications Framework for Higher Education in Poland. Journal of the European Higher Education Area, 1/2012, s. 19−48.

Kraśniewski, A., "Ensuring the Quality of Teaching and Learning in the Higher Education Modernisation Agenda", w: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (Eds.), The modernisation of European Universities: Cross-National Academic Perspectives, pp. 149-166, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissesnschafteen, Frankfurt am Mein, 2012.

Kraśniewski, A., Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, ISBN 978-83-63277-00-0, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa, listopad 2011.

KRASP, FRP, KEZSP (2009). Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020– projekt środowiskowy. http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia [dostęp 30.06.2014].

Kwiek M., (2010) Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie, CPP RPS Volume 16.

Marciniak Z. (2013) Funkcjonowanie trójszczeblowego systemu edukacji na poziomie wyższym w Polsce, Studia BAS Nr 3/35, s. 135–148.

Marciniak Z. (red.) (2013) Raport Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, IBE, Warszawa.

Marciniak Z. (red.). (2014). Raport samopotwierdzania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.

Master in Problem Based Learning in Engineering and Science; http://www.mpbl.aau.dk (dostęp 4.09.2014).

Miłosz H., Jaki algorytm? w: Forum Akademickie 2012, nr 12.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2013). Szkolnictwo Wyższe w Polsce. Warszawa: MNiSW.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2014). Dane z systemu POL-on.

MIT OpenCourseWare. Site Statistics; http://ocw.mit.edu/about/site-statistics (dostęp 30.08.2014).

MNiSW (2014). Ocena skutków regulacji projektu Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, nr 54 w wykazie prac legislacyjnych MNiSW, http://www.krasp.org.pl/pl/opinie/projekt_rozp_warunkow_prowadzenia_studiow_na_okreslinym_kierunku_i_poziomie_ksztalcenia [pobrano 11.2014]

Nauka i technika w 2012 r. (2013), GUS, Szczecin.

Niedobór talentów. Wyniki badania (2013), Manpower, Warszawa.

O'Leary N., Sloane P., (2011), The Wage Premium for University Education in Great Britain during a Decade of Change, "The Manchester School", Vol. 79, No. 4.

OECD (2006a), OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background.

OECD (2007) Reviews of Higher Education – Poland, OECD, Paris.

OECD (2012) Education at a Glance. Highlights, OECD, Paris.

OECD (2013a); "Collaboration on innovation", w: OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2013: Innovation for Growth, OECD Publishing.

OECD (2013b) OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2013: Innovation for Growth, OECD Publishing.

Open AGH: Otwarte Zasoby Edukacyjne; http://open.agh.edu.pl/index.php?id=1&theme=1280 (dostęp 30.08.2014).

Orłowski, W. (2013). Komercjalizacja badań naukowych w Polsce. Bariery i możliwości ich przełamania, Warszawa: PwC, http://www.biznes.edu.pl/upload/files/komercjalizacja-badan-naukowych-w-polsce---prof.-w.-orlowski.pdf [pobrano 11.2014]

Ozawa, Terutomo. Institutions, Industrial Upgrading, and Economic Performance in Japan: The'flying-Geese'paradigm of Catch-Up Growth. Edward Elgar Publishing, 2005.

Perspektywa uczenia się przez całe życie (2013). Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r. Warszawa.| http://www.men.gov.pl/images/mlodziez_zagranica/PLLL_2013_09_10za%C5%82_do_uchwa%C5%82y_RM.pdf [dostęp 30.06.2014].

Pisarska A. (2013), Budżet jako plan działania oraz instrument zarządzania szkołą wyższą (na przykładzie uczelni publicznej) w: Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae nr 2.

Polish Rectors Foundation, Warszawa.

Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy (2009), WUW, Warszawa.

Praktyki i staże wysokiej jakości (2014). Raport z wyników badania opinii studentów zrealizowanego w ramach kampanii społecznej „Staż. Sprawdź zanim Pójdziesz!".

Prawelska-Skrzypek, G. Jałocha, B. Shapira, M. Brogan, J. Lafont, P. Pariat, M. Vranešević Marinić, N. Ivošević, V. (2013) Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu. Institute for the Development of Education: Zagreb. http://www.u-rpl.eu/wp-content/uploads/2013/10/URPL_Publikacija_PL_web2.pdf [dostęp 30.06.2014].

Raport końcowy z badania (2014): „Ocena jakości i skuteczności wsparcia kierunków zamawianych w ramach Poddziałania 4.1.2 PO KL", PSDB, Warszawa (opracowanie niepublikowane).

Rates of Return and Funding Models in Europe (2007), Walencja, CEGES.

Różowska, J. Jarosz, J. (2012) Children Universities in Poland. http://eucu.net/page-1570285 [dostęp 30.06.2014].

Rutkowski, J., K. Moscinska, „Self-Directed Learning and Flip Teaching, Electric Circuit Theory Case Study", 41st SEFI (European Association for Engineering Education) Conf., Leuven, 2013; http://www.sefi.be/conference-2013/images/93.pdf.

Salomaa, A., Innovation in Higher Education: Case Demola, Innovation in Higher Education Conf., Bruksela, 2013; http://ec.europa.eu/education/events/2013/20131118/salomaa_en.pdf.

Samsonowicz H. (2008) Społeczna odpowiedzialność uczelni [w:] K. Leja (red.) Społeczna odpowiedzialność uczelni, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją, Wydział Zarządzania i Ekonomii, Politechnika Gdańska, s. 11.

Savvides, A., Stengos, T., Human capital and economic growth, Stanford, Stanford University Press 2009, s. 209.

Schaltegger, Christoph A, and Benno Torgler. "Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History: A Comment on Becker and Woessmann." School of Economics and Finance 2009.

Science, technology and innovation in Europe (2012), Eurostat, Luxembourg.

Sławiński, S., H.Dębowski (red.). (2013). Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzec uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.

SMG-KRC (2010). Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji. Warszawa: SMG-KRC.

Spenkuch, Jorg L. "The Protestant Ethic and Work: Micro Evidence From Contemporary Germany." MPRA Paper 2010.

Stabryła, A. (2005). Zarządzanie strategiczne w teorii i praktyce firmy. Warszawa: PWN.

Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) - Proposal for the revised version, Feb. 2014, http://revisionesg.files.wordpress.com/2014/03/esg-revision-proposal.pdf.

Standardy działania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce (2012). Nowy Sącz. http://www.federacjautw.pl/putw/images/glowna/standardy.pdf [dostęp 30.06.2014].

Strack R., Baier J., Marchingo M., Sharda S. (2014), The Global Workforce Crisis: $10 Trillion at Risk, BCG: Boston.

Strawiński P., (2007) Czy w Polsce opłaca się studiować? Wyniki modelu inwestycji w wyższe wykształcenie. http://coin.wne.uw.edu.pl/pstrawinski/publ/oplacal.pdf

Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems, European Commission, COM(2011) 567, 20 September 2011.

Szczucka A., Turek K., Worek B. (2014), W ogonie Europy – Uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków, [w:] Górniak J. (red.), Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki, PARP: Warszawa.

Szczucka, A. Turek, K. Worek, B. (2014) Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. w: Edukacja a rynek pracy – tom V. PARP: Warszawa. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20140523082725/Raport_badanie_instytucje_szkoleniowe_IVedBKL.pdf?1400826460 [dostęp 30.06.2014].

Szkoły wyższe i ich finanse (różne wydania z okresu 2000-2012), GUS, Warszawa

Tuijnman, A. Boström, A-K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. International Review of Education. Vol. 48, No. 1/2, Special Retrospective Issue: Reflecting on Seven Decades in the Life of the Journal (Mar., 2002), pp.93-110.

UNESCO (2014). Global flow of tertiary-level students. UNESCO Instutite for Statistics. http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx

University Teaching Qualification (BKO) regulation, Eindhoven University of Technology, 2011; http://w3.tue.nl/fileadmin/dpo/Loopbaan_en_ontwikkeling/BKO/TUe_Regulation_BKO_2011.pdf.

Uniwersytet Jagielloński (2012) Bilans kompetencji branż BPO i ITO w Krakowie. Raport z przeprowadzonych badań. Raport przygotowany na zlecenie Urzędu Miasta Krakowa przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych oraz Interdyscyplinarne Centrum Badań i Rozwoju Organizacji Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Waldrop, M., „Campus 2.0: MOOCs are transforming higher education - and providing fodder for scientific research", Nature, 14 March 2013.

Wasilewski M., A. Pisarska (2010), Dotacja budżetowa jako podstawowe źródło finansowania działalności uczelni publicznych w Polsce, Zeszyty Naukowe SGGW - Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej, nr 81, http://www.wne.sggw.pl/czasopisma/pdf/EIOGZ_2010_nr81_s201.pdf

Wilkin J., Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform (2013), Studia Biura Analiz Sejmowych nr 3 (35).

Wolszczak-Derlacz, Joanna, Parteka, Aleksandra i Kuczyński, Jaroslaw. Produktywność Naukowa Wyższych Szkól Publicznych W Polsce : Bibliometryczna Analiza Porównawcza. Sprawne Państwo. Warszawa: Ernst & Young, 2010.

Woźnicki J. (2010), Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020. Przedstawienie projektu środowiskowego, NAUKA 1/2010, s. 97-114.)

www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf

Założenia Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020 (2104). Monitor Polski Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, dnia 4 lutego 2014 r.

Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka (2009), EURYDICE, Warszawa.